Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0570726
Centre d'intérêt: 260

Comeau, Michelle.

L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire / Michelle Comeau, Georgette Goupil ; [pour l']Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section d'orthopédagogie. -- Montréal : La Faculté, [1985?].
108 p. ; 22 cm.

"Cette recherche ainsi que la publication de ce rapport ont été rendues possibles grâce à une subvention du fonds F.C.A.R.". Code: RR-016. Bibliogr.: p. 77-79.

ISBN 2-920298-29-1

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Image de soi *Comportement de l'étudiant *Opinion de l'enseignant *Services aux handicapés *Instrument de mesure *Questionnaire *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec) *Commission scolaire de Brossard (Québec) *Commission scolaire Baldwin-Cartier (Pointe-Claire, Québec)

L'étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur l'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs dans les classes régulières. Les objectifs de l'étude sont: 1. d'évaluer le statut sociométrique des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire et d'évaluer leur concept de soi; 2. de raffiner les instruments d'observation déjà utilisés, de décrire les comportements des enfants mésadaptés et de les comparer avec les comportements des autres élèves des classes régulières; 3. d'évaluer les relations possibles entre les mesures obtenues par observation, le statut social, les notes scolaires et l'estime de soi des élèves; 4. d'interroger des enseignants afin de tracer un portrait plus précis de leurs perceptions sur l'intégration; 5. de décrire les services actuellement utilisés dans les classes.

Deux groupes de sujets ont été sélectionnés: un groupe de 35 élèves mésadaptés socio-affectifs et un groupe témoin de 35 élèves. Les mésadaptés sont répartis dans 23 classes allant de la troisième à la sixième année du primaire. Les enseignants de ces élèves ont tous été rencontrés. Trois fiches signalétiques, reproduites en annexe, ont permis de recueillir les données: une sur l'enfant, une sur l'enseignant et une sur l'école. On utilisa pour noter le comportement des enfants une grille d'observation. L'évaluation du niveau d'estime de soi a été faite au moyen du "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". Un questionnaire sociométrique fut également utilisé. Chaque enseignant répondit à deux questionnaires, reproduits en annexe, l'un sur ses propres perceptions de l'intégration, l'autre sur les services offerts à l'élève mésadapté.

Les conclusions suivantes se dégagent de l'étude: 1. dans

l'ensemble, les enseignants considèrent l'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs comme bénéfique; 2. les différences de comportements entre ces enfants et les autres enfants de la classe se situent surtout au niveau des déplacements, des activités motrices ou non pertinentes à la tâche; 3. l'enfant mésadapté socio-affectif a un concept de soi, un statut social et des notes scolaires inférieurs à ceux des autres enfants. Par conséquent, il apparaît important de mettre en place des activités qui favoriseraient l'intégration de l'élève avec ses pairs et lui permettraient de connaître des expériences de succès.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - Fonds FCAC

EDUQ 8570726

L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire

Michelle Comeau
Georgette Goupil

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

EDUQ 8570726

L'intégration des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire

Michelle Comeau
Georgette Goupil

Cette recherche ainsi que la publication de ce rapport ont été rendues possibles grâce à une subvention du fonds F.C.A.R.

Dépôt légal
2e trimestre 1985
ISBN 2-920298-29-1

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Section d'orthopédagogie

Nous désirons remercier ici les assistants de recherche qui ont collaboré à l'expérimentation et à l'analyse des résultats présentés ici:

Yves Chagnon

Kock Faulkner

Christiane Grenier

Serge Simard

Renée Gagnon, pour la dactylographie de ce rapport. Nous remercions également la Commission des écoles catholiques de Montréal, les Commissions scolaires de Brossard et Baldwin-Cartier pour leur précieuse collaboration. Dans ces commissions scolaires, nous remercions en particulier les enseignants, les directions d'écoles et les élèves qui ont prêté leur concours à cette recherche. Nous désirons souligner les collaborations particulières de Madame Marielle Flannigan de la Commission scolaire de Brossard, de Messieurs Alain Trahan et André Bourassa de la Commission des écoles catholiques de Montréal et de Monsieur Pierre Gaulin, de la Commission scolaire Baldwin-Cartier.

CONTEXTE THÉORIQUE

Le présent rapport de recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus globale sur l'étude de l'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs dans les classes ordinaires (dites "régulières") des écoles.

Cette recherche a débuté, en 1982, grâce à une subvention du fonds F.C.A.C. et a pour but de décrire la situation des élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés dans les classes ordinaires. Celle-ci a pour objectifs:

1) d'être davantage informé sur les conditions qui prévalent dans les classes ordinaires lorsque des enfants mésadaptés socio- affectifs y sont intégrés;

2) d'être en mesure de recommander de manière plus rationnelle des services à l'intention de ces enfants, services qui tiendraient compte de l'ensemble de la problématique et des difficultés majeures vécues par ces élèves et leurs enseignants.

Dans la première partie du texte qui suit, nous situerons ces objectifs dans l'ensemble de la recherche et résumerons les phases antérieures déjà réalisées, publiées ou soumises pour publication. Afin de ne pas doubler ces écrits, nous nous contenterons de les résumer tout en indiquant au lecteur les références précises où il pourra les consulter. Le contexte théorique sera donc limité à l'essentiel et aura pour objectif de situer uniquement les phases spécifiques, objets du présent rapport.

Les étapes déjà réalisées

Dans un premier temps, les auteures dépouillèrent les écrits scientifiques reliés à l'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs [1]. Cette démarche permit d'exposer la problématique de l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif dans la classe ordinaire par une mise en relief de l'ambiguité de la notion de mésadaptation socio-affective en milieu scolaire. Ce relevé des écrits permit également de cerner les différentes composantes de l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif: les attitudes positives du personnel et des pairs, les modèles de services offerts, les comportements de l'enfant, etc.

Par la suite, une première étude exploratoire[2] menée directement auprès des enseignants eut pour objectifs d'identifier les caractéristiques de l'enfant mésadapté socio-affectif, les difficultés rencontrées avec cet élève, les méthodes d'intervention et les attitudes liées à son intégration. Réalisée auprès de 98 enseignants de niveau primaire et secondaire, cette étude révèle que la grande majorité des

---

(1) GOUPIL, G., COMEAU, M., (1983). L'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs: quelques réflexions. Apprentissage et socialisation, 6, no 2, 91-97.

(2) COMEAU, M., GOUPIL, G., (1984). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Revue Canadienne de psycho - éducation, IX, no 2, 243-250.

répondants ont déjà intégré dans leurs groupes-classes des élèves avec problèmes graves de comportement. Parmi les caractéristiques attribuées à l'élève M.S.A., l'agressivité ressort en tête de liste. Les répondants disent utiliser surtout des moyens d'intervention basés sur la relation maître-élève. Ils s'estiment également peu préparés par leur formation à intégrer des élèves avec problèmes graves de comportement.

Une autre étape permit[1] de mesurer, au secondaire, le statut sociométrique d'élèves mésadaptés socio-affectifs et en troubles d'apprentissage, d'évaluer jusqu'à quel point les enfants pouvaient être conscients de ce statut et de noter s'il existe des différences significatives entre les enfants présentant différents types de difficulté. Au secondaire, 894 étudiants dont 39 sont classés mésadaptés socio-affectifs, 23 en troubles d'apprentissage et 10 classés comme mésadaptés socio-affectifs et en troubles d'apprentissage répondent à des questionnaires sociométriques. Les résultats obtenus révèlent que les enfants en difficulté sont significativement moins choisis que leurs pairs non en difficulté. Cette situation ne varie pas en fonction du type de difficulté de l'élève. Néanmoins, les données recueillies montrent que les enfants sont conscients de cette situation.

---

(1) COMEAU, M., GOUPIL, G. (1983) Le statut sociométrique d'enfants mésadaptés socio-affectifs. Mémoire de recherche publié à l'Université de Montréal, 72 pages.

L'étape suivante[1] visa à l'analyse des conditions d'intégration de 28 élèves classés mésadaptés socio-affectifs intégrés dans des classes ordinaires, au primaire. Dans l'ensemble, les enseignants de ces 28 élèves considèrent l'intégration bénéfique pour ces enfants M.S.A. Ces résultats mettent également en évidence des notes scolaires significativement inférieures aux autres élèves des mêmes classes. Les observations des comportements révèlent des différences entre les enfants M.S.A. et les autres élèves.

Par ailleurs, les comportements d'attention[2] des enseignants de ces 28 élèves mésadaptés socio-affectifs ont été observés en fonction de leur distribution aux enfants M.S.A. et aux enfants non identifiés comme tels. Selon ces observations, les enseignants donnent, de manière significative, plus d'attention aux élèves mésadaptés socio-affectifs qu'aux autres enfants de la classe. En général, les enseignants de ces classes ont un taux d'approbation supérieur à leur taux de désapprobation.

---

(1) COMEAU, M., GOUPIL, G. (1984) Behaviorally disordered Children in regular classrooms. Bruxelles: affiche dans le cadre du 14e congrès de l'European Association for Behavior Therapy et recensée dans les actes du congrès.

(2) GOUPIL, G., COMEAU, M., (1983). Comportements d'attention des enseignants à l'égard des élèves mésadaptés socio-affectifs et des autres élèves des classes ordinaires. Revue de modification du comportement, 13, no 3-4, 129-133.

Ces premières étapes de la recherche permettent déjà, en partie du moins, de cerner quelques conditions dans lesquelles sont intégrés les élèves et quelques caractéristiques de ces enfants dits "mésadaptés socio-affectifs".

En 1982-1983, il n'a été possible, à cause d'une grève dans le secteur de l'enseignement, d'observer directement que 28 élèves. Afin d'obtenir un portrait plus précis de l'intégration, les auteures ont poursuivi cette recherche auprès de 35 autres enfants M.S.A. intégrés dans les classes ordinaires. Le présent rapport a pour objet la description de plusieurs aspects de l'intégration de ces sujets.

Outre la cueillette d'observations supplémentaires, cette recherche a pour objectifs de cerner divers autres points non-évalués au cours des phases précédentes: le statut sociométrique des élèves mésadaptés socio-affectifs, mais cette fois-ci au primaire, la perception de l'estime de soi de ces enfants, les relations entre ces mesures. De plus, le fait d'analyser les perceptions des enseignants sur l'intégration de 35 autres élèves doit, en principe, permettre de vérifier si les données obtenues l'année précédente sont le reflet de la situation vécue par d'autres enseignants.

Par ailleurs, les auteures constatent depuis plusieurs années que lorsque les commissions scolaires leur assignent des sujets mésadaptés socio-affectifs dans le cadre des recherches, les groupes de sujets incluent toujours plus de garçons que de filles. Ainsi, dans la recherche sur le statut sociométrique au secondaire, il y a 38 garçons M.S.A. et une fille. Dans l'étude des conditions d'intégration des 28 sujets: 26 garçons, 2 filles. Des communications avec le personnel de commissions scolaires indiquent qu'il y aurait, au moins, trois garçons pour une fille classés comme mésadaptés socio- affectifs. Ces chiffres devraient cependant être vérifiés puisqu'ils ont été obtenus lors d'échanges informels et ne font pas l'objet de rapports officiels. Néanmoins, la présente recherche est une occasion, à partir des résultats obtenus, d'analyser et de comparer la situation du garçon et de la fille mésadaptés socio-affectifs.

Les objectifs de la recherche

Les objectifs de cette recherche sont centrés sur des éléments non évalués au cours des phases précédentes. Ils sont également axés sur l'augmentation des résultats disponibles afin d'enrichir les données déjà disponibles telles les perceptions des enseignants sur l'intégration des élèves M.S.A. Les objectifs suivants peuvent dont être formulés:

1) évaluer le statut sociométrique des enfants mésadaptés socio-affectifs au primaire évaluer le concept de soi des élèves mésadaptés socio-affectifs intégrés;

2) raffiner les instruments d'observation déjà utilisés et décrire, à l'aide d'observations, les comportements des filles et des garçons mésadaptés socio-affectifs. Comparer ces observations entre elles et avec celles des comportements des autres élèves des mêmes classes ordinaires;

3) Évaluer les relations possibles entre les mesures obtenues par observation, le statut social, les notes scolaires et l'estime de soi des élèves.

4) Interviewer un nombre plus élevé d'enseignants afin de tracer un portrait plus précis de leurs perceptions sur l'intégration;

5) Décrire les services actuellement utilisés dans les classes.

Nous situerons uniquement le contexte théorique lié à l'intégration sociale des élèves, au concept de soi et aux différences comportementales entre les garçons et les filles. Cette démarche se justifie par le fait que la situation générale de l'intégration de l'enfant mésadapté socio-affectif a déjà fait l'objet d'un article dans une revue scientifique[1] et qu'il serait ici superflu de doubler des écrits déjà publiés.

---

(1) GOUPIL, G., COMEAU, M., (1983). L'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs: quelques réflexions. Apprentissage et socialisation, 6, no 2, 91-97.

LE STATUT SOCIOMÉTRIQUE DES ÉLÈVES M.S.A. INTÉGRÉS

L'un des arguments à la base de l'intégration repose sur la possibilité pour l'enfant d'interagir avec ses pairs non-handicapés. Toutefois, actuellement, plusieurs recherches interrogent ce principe de base. Dans une revue des écrits scientifiques, Gresham (1982) remet en question les trois prémisses sur lesquelles était basée l'intégration, c'est-à-dire: 1) que la présence d'enfants handicapés et non-handicapés dans une classe augmentera le nombre de leurs interactions, 2) que la présence d'enfants handicapés augmentera leur acceptation sociale et 3) que les enfants utiliseront leurs pairs non-handicapés pour "modeler" leurs comportements. A partir d'un relevé exhaustif des écrits scientifiques, il précise que sans l'intervention structurée des éducateurs, ces trois prémisses de base ne peuvent se réaliser de manière optimale. Sans cette intervention, l'enfant en difficulté risque d'être rejeté par ses pairs.

En effet, de nombreuses recherches indiquent que l'enfant en difficulté intégré dans une classe régulière est fréquemment rejeté par ses pairs. Ceci a été constaté tant auprès d'enfants handicapés physiques ou sensoriels (Goupil 1981) que d'enfants en troubles d'apprentissage (Bryan et Bryan 1978) ou encore mésadaptés socio-affectifs (Strain, Shores et Timm, 1977). Quelques recherches toutefois, ne vont pas dans le même sens. Notons celle de Prillaman (1981). Cet auteur décrit le statut sociométrique d'élèves du primaire. Sur les 362 enfants

évalués, 8% sont en difficulté d'apprentissage. Les données obtenues ainsi ne supportent par l'hypothèse que les enfants en troubles d'apprentissage ont un niveau de popularité plus bas que ceux qui ne le sont pas. Tourigny, Lavallée et Kelly (1982) étudient le statut sociométrique de différentes populations d'enfants en difficulté, entre autres, celui des handicapés physiques et des enfants en difficulté d'apprentissage. Ces auteurs ne trouvent pas de différences entre le statut social des enfants handicapés physiques intégrés dans les classes ordinaires et celui des enfants handicapés physiques en classes spéciales. Toutefois:

> "Malheureusement, la situation se présente autrement pour les élèves en dénombrement flottant lorsqu'on les compare aux autres élèves des classes régulières. En effet, pour la plupart des critères examinés, les élèves en dénombrement flottant reçoivent un nombre moyen de rejets significativement supérieurs et un nombre moyen de choix inférieur à ceux obtenus par les autres élèves d. classes régulières" (page 29).

Ainsi, bien qu'il y ait plus de recherches décrivant le rejet social des enfants en difficulté, les conclusions ne sont pas unanimes.

Plusieurs auteurs expliquent les différences dans l'intégration sociale entre les enfants handicapés physiques et les autres élèves par une explication basée sur la visibilité du handicap. Ainsi Goupil (1981) note qu'il n'y a pas de différences significatives entre le statut sociométrique d'élèves utilisant le braille et les élèves voyants

des mêmes classes. D'autre part, elle constate des différences significatives entre les élèves qui sont handicapés visuels utilisant le caractère ordinaire et les élèves voyants des mêmes classes.

D'autre part, dans une des premières phases de cette recherche FCAC, rappelons que les auteurs du présent rapport obtinrent des résultats similaires à ceux de Lavallée, auprès d'élèves en troubles d'apprentissage et mésadaptés socio-affectif au secondaire. Les problèmes affectifs ou les difficultés d'apprentissage ne sont pas visibles comme l'est le handicap physique.

On peut également s'interroger sur les causes du rejet social et en particulier sur l'impact du comportement des élèves sur leur acceptation sociale par les pairs. Ollendick et Hersen (1984) indiquent que les recherches (citant à l'appui Greenwook et al., 1979; Hartup et al., 1967; Marshall et Mc Candless, 1957; Moore et Updegraff, 1964) ont démontré des relations faibles à modérées entre le comportement social positif et le degré d'acceptation sociale de même qu'entre les comportements inappropriés et le rejet des pairs. Toujours selon ces mêmes auteurs (Ollendick et Hersen, 1984) l'une des meilleures études dans ce domaine est celle de Dodge, Coie et Brakke en 1982. Des données obtenues par observation révèlent alors que des enfants de troisième et

cinquième années, lorsqu'ils sont rejetés, passent moins de temps à des activités appropriées solitaires et initient plus de contacts non-appropriés envers leurs pairs. Ces mêmes enfants démontrent également plus de comportements agressifs sur la cour de récréation.

Donc, à partir des données mentionnées précédemment, l'hypothèse suivante est avancée:

hypothèse: Les enfants mésadaptés socio-affectifs intégrés dans les classes ordinaires seront significativement moins choisis que leurs pairs n'ayant pas de difficultés.

Le concept de soi: définitions et liens avec d'autres variables

Au cours des années passées, la comparaison et l'évaluation du concept de soi des enfants intégrés et de ceux maintenus en classe spéciale a fait l'objet de nombreuses recherches. Le concept de soi peut se définir comme "l'ensemble des perceptions que l'individu entretient de lui-même et dont il est conscient" (L'Ecuyer in Kelly et Lavallée, 1982, page 7). Généralement, les définitions se situent autour des attitudes que la personnes entretient envers elle-même:

> By self-esteem, Coopersmith (1967) refers to "the evaluation that the individual makes and customarily maintains with regard to himself; it expresses an attitude of approval or disapproval and indicates the extend to which the individual believes himself to be capable, significant, successful and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes the individual holds" (p.4). Rosenberg (1965) defines self esteem in similar vein as a "positive or negative attitude towards a particular object, namely the Self" (page 30) (...) Self esteem according to Brisset (1972) encompasses two basic psychological processes a) the process of self evaluation and b) the process of self worth" (Burns, 1981, page 55).

Le concept de soi et l'élève

Cette variable a pris beaucoup d'importance dans le secteur de l'éducation. En effet, elle est à la fois reliée aux auto-évaluations de l'individu et a de nombreux autres éléments de la réalité scolaire. Entre autres, on note des relations entre l'estime de soi et le rendement scolaire. Selon Fink (in Burns, 1981) il y a relation entre le sous-rendement académique et un bas concept de soi. Shaw et Alves (in Burns, 1981) concluent que les enfants ayant un faible rendement ("low achievers") ont un concept plus bas que ceux qui performent selon leur potentiel. Simon et Simon (in Burns 1981) soulignent une relation significative entre l'estime de soi et le rendement scolaire évalué par des mesures standardisées.

Les relations entre le concept de soi et le rendement scolaire semblent relativement claires dans les écrits scientifiques, du moins dans leur ensemble. Selon Guardo (1969), il n'en n'est pas de même pour les relations entre le statut sociométrique et le concept de soi Après avoir recensé plusieurs recherches , Guardo indique constater la présence de résultats contradictoires. Ainsi les résultats de Coopersmith (in Guardo, 1969) révèlent des relations significatives entre le concept de soi et le statut sociométrique alors que ceux de Horowitz (in Guardo, 1969) ne mettent pas en évidence de telles relations. Cotler et Palmer (1970) constatent des liens significatifs entre le statut sociométrique, le concept de soi et le rendement académique chez les filles, mais non chez les garçons, au primaire.

Le concept de soi a également été mis en relation avec le comportement en classe. Ainsi Shiffler, Lynch-Sauer, Nadelman (1977) trouvent des corrélations positives entre le taux de comportements appropriés et les comportements orientés vers la tâche et des relations inverses avec les comportements déviants. Toutes ces relations font que le concept de soi a joui d'une forte popularité au niveau de la recherche et, en particulier, dans la recherche orientée vers les enfants en difficulté.

L'enfant en difficulté et le concept de soi

Selon Kelly et Lavallée (1982), le concept de soi des enfants en difficulté est moins élevé que celui ces enfants n'éprouvant pas de problèmes particuliers. Ces auteurs appuient cette affirmation par leur recherche et par bon nombre de recherches américaines: celles de Piers (1969) pour les enfants handicapés intellectuellement, de Black (1974), de Shear (1978) pour les élèves en troubles d'apprentissage, celle de Bloom, Shea et Eren (1979), Ascione et Borg (1980) pour les enfants avec troubles du comportement.

L'impact du mode de classement de ces élèves sur leur concept de soi a également fait l'objet de nombreuses études. Certaines indiquent que des enfants en difficulté scolarisés dans des classes spéciales auraient un meilleur concept d'eux-mêmes (Cassidy et Stanton, 1959), (Blatt, 1958, Ribner, 1978 et Johnson, 1981 in Madden et Slovin, 1983).

D'autres, cependant, indiquent "qu'il ne semble pas que les aspects du concept de soi qui ne sont pas directement reliés au succès scolaire soient nécessairement affectés de façon négative par le placement en classe spéciale" (Kelly et Lavallée, page 9).

Par ailleurs, certains résultats (Calhoun et Elliot in Madden et Slaven, 1983) indiquent qu'avec des mesures d'appoint, des élèves en difficulté scolarisés en classe régulière peuvent avoir un meilleur concept d'eux-mêmes que ceux qui le sont en classe spéciale. Des chercheurs ont également comparé des groupes d'enfants en difficulté recevant différents types de services adjoints à la classe régulière. Ainsi Meece et Wang (in Madden et Slaven, 1983) comparent le concept de soi des enfants qui reçoivent des services d'appoint durant la moitié de la journée à l'extérieur de la classe régulière et le concept de soi des enfants qui sont scolarisés toute la journée dans ces mêmes classes. Les résultats révèlent que le second groupe a un concept de soi supérieur. Smith et Kennedy (in Madden et Slaven, 1983) ne trouvent pas de différences entre des élèves scolarisés entièrement en classe régulière et d'autres recevant des services ou vivant des mesures de récupération 45 minutes par jour à l'extérieur de la classe.

Il existe toutefois, à notre connaissance, très peu de recherches mettant en relation le concept de soi, le rendement scolaire, le statut sociométrique et les comportements d'enfants mésadaptés socio-affectifs intégrés dans les classes ordinaires.

Dans ce contexte, quelques hypothèses peuvent être formulées:

Hypothèse 1: Les enfants identifiés comme mésadaptés socio-affectifs auront un concept de soi moins positif que celui des élèves sans difficulté des mêmes classes.

Hypothèse 2: Le taux de comportement approprié des élèves mésadaptés socio-affectifs et des autres élèves sera relié positivement à leur concept de soi.

Hypothèse 3: Plus le statut sociométrique des élèves mésadaptés socio-affectifs et des autres élèves sera élevé, meilleur sera le concept de soi.

Hypothèse 4: Le rendement scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs devrait être significativement relié avec leur concept de soi.

LES DIFFÉRENCES DE COMPORTEMENTS DES GARÇONS ET DES FILLES

Les différences des comportements entre les garçons et les filles ont fait, jusqu'à ce jour, l'objet de nombreuses recherches. Selon Schlosser et Algozzine (1979), dans tous les secteurs où les résultats ont été rapportés de manière différentielle, les garçons présentent plus de problèmes au niveau des attitudes, du comportement et reçoivent plus de services.

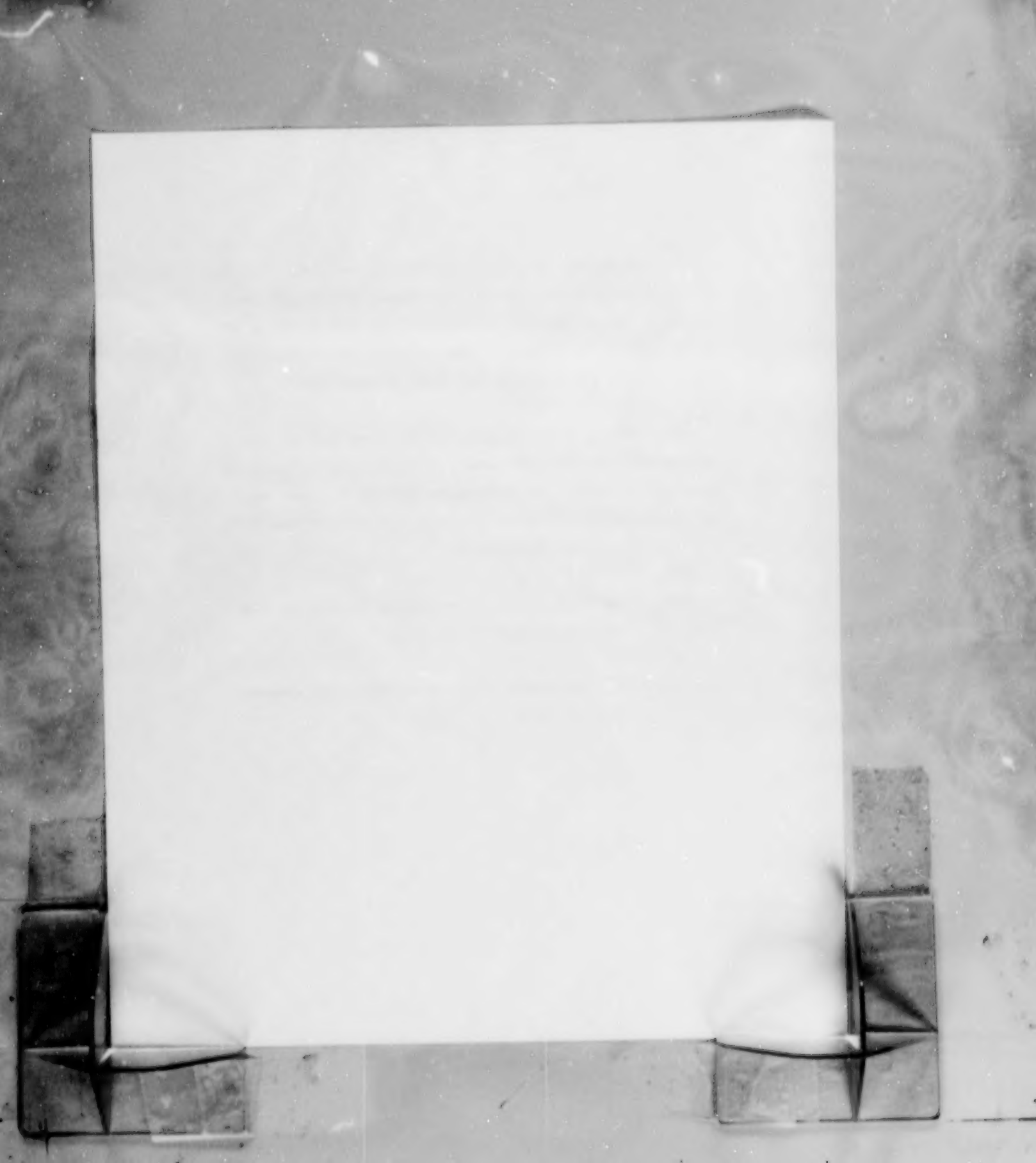
Mc Carthy et Paraskrvopulos (in Schlosser et Algozzine, 1979) rapportent qu'il y a neuf garçons en difficultés d'apprentissage pour une fille et huit garçons avec problèmes émotifs pour une fille. Selon Bentzen (1966), il y aurait entre trois et dix fois plus de garçons ayant des problèmes d'apprentissage ou de comportement. Elle explique ces différences par plusieurs facteurs. Le premier est lié à la culture: les filles seraient davantage passives et conditionnées à se conformer alors que les garçons le seraient à être plus agressifs. Un autre facteur important: les aspects biologiques. Les garçons seraient moins matures que les filles de même âge chronologique. De plus, ils seraient physiquement plus vulnérables au stress (Bentzen, 1966). Toutes ces différences se traduisent donc par une incidence plus élevée de problèmes de comportements chez les garçons; différences qui sont d'ailleurs confirmées par plusieurs auteurs tels Schlosser et Algozzine (1979), Hartley (1979), etc.

Plus près de nous, on constate également un nombre plus élevé de garçons que de filles en classe spéciale groupant des mésadaptés socio-affectifs. Même en garderie, les éducateurs indiquent qu'environ six garçons pour une fille (Goupil, Comeau, Chagnon, article soumis pour publication) présentent des problèmes graves de comportement.

Ces différences entre les garçons et les filles nous ont amené à nous demander sur quels comportements différaient les filles et les garçons, et à préciser les comportements présentés en classe par les enfants mésadaptés socio-affectifs. Outre cet objectif descriptif, deux hypothèses peuvent être formulées:

Hypothèse 1: Les enfants M.S.A. présenteront des comportements différents des autres élèves en classe.

Hypothèse 2: Les comportements des garçons différeront des comportements des filles.



MÉTHODOLOGIE

LES SUJETS

A) Description des sujets et de leur milieu scolaire

Deux groupes de sujets ont été sélectionnés: un groupe de 35 élèves M.S.A. et un groupe-témoin de 35 élèves. Les sujets M.S.A. ont déjà tous été reconnus comme tels par les services de leur commission scolaire. Les sujets témoins ont été sélectionnés au hasard dans chacune des classes des élèves M.S.A. Pour ce faire, les expérimentateurs choisissent, sur la liste alphabétique de la classe, l'élève suivant et de même sexe que le sujet M.S.A. Les élèves sont scolarisés dans neuf écoles de trois Commissions scolaires différentes (1). Les deux groupes de sujets sont constitués chacun de 27 garçons et 8 filles et sont répartis dans 23 classes variant entre la troisième et la sixième année du primaire: 2 sujets en troisième, 18 en quatrième, 10 en cinquième et 5 en sixième. Quatre de ces élèves proviennent de centres d'accueil, 19 vivent avec leur père et leur mère. Les autres vivent en famille monoparentale ou autre (avec la grand-mère, par exemple). Parmi les sujets témoins, aucun ne provient de centres d'accueil et 31 vivent avec leurs deux parents.

Les enseignants de ces élèves ont également tous été rencontrés. Ces enseignants sont au nombre de 23: 17 femmes et 6 hommes. Leurs années de scolarité sont ainsi réparties: 26% en ont 15, 26% : 16; 26% : 17; 13% : 18 et 9% : 20 ans. La plupart (87%) ont obtenu un brevet d'école normale complété par la suite par un diplôme ou des cours universitaires: baccalauréat au préscolaire primaire, certificat en français, etc. Seuls deux enseignants disent avoir un diplôme en adaptation scolaire. La majorité, toutefois, indique avoir suivi des cours sur l'enfant en difficulté: sur les troubles d'apprentissage, la déficience mentale, les troubles du langage, etc. En ce qui a trait à une formation en regard de la mésadaptation socio-affective, huit enseignants ont suivi des cours sur ce sujet. De ce groupe d'enseignants, en excluant la présente année, 65% ont déjà travaillé avec des élèves présentant des troubles d'apprentissage et 70% avec des enfants ayant des troubles graves du comportement.

B) Mode de sélection des sujets

Les sujets n'ont pu être sélectionnés au hasard à cause des règles qui prévalent dans les commissions scolaires quant aux modalités d'expérimentation. Les sujets ont été recrutés dans les écoles où les enseignants et la direction voulaient bien consentir à la cueillette des données nécessaires.

LES INSTRUMENTS

A) les fiches signalétiques

Trois fiches signalétiques permirent de recueillir les données permettant d'identifier les sujets et leur provenance: une sur l'enfant, une autre sur l'enseignant et une sur l'école. L'annexe 2 présente ces fiches.

B) La grille d'observation

La grille d'observation se présente selon un modèle par intervalles où dix secondes sont réservées à l'observation et 15 secondes à la cotation. Cette séquence est répétée 50 fois pour une même grille. Le temps est indiqué à l'observateur à l'aide d'un écouteur branché sur un magnétophone où une cassette émet un signal sonore pour marquer les intervalles. Chaque grille inclut 15 catégories différentes, catégories souvent elles-mêmes subdivisées en 2, 3 ou 4. À ces catégories s'ajoutent une catégorie "incodifiable", pour les comportements qui ne peuvent être identifiés par l'observateur. Les tableaux et la figure suivants décrivent les codes de comportements qui furent enregistrés par observation et la figure présente une réduction de la grille utilisée.

Figure 1: la grille d'observation

Tableau 1

RÉPARTITION DES COMPORTEMENTS APPROPRIÉS

Code du comportement	Le comportement	Fréquence	%
1A	Se déplace pour demander de l'aide.		
1B	Se déplace pour aller chercher du matériel pertinent.		
1C	Se déplace à la demande du professeur.		
1D	Autres déplacements.		
2A	Lève la main. Exemple: pour répondre à une question.		
2B	Autres activités motrices		
4A	Répond à la question.		
4B	Demande de l'aide au professeur.		
4C	Apporte des commentaires pertinents à la tâche demandée.		
4D	Autres commentaires.		
5	Attire l'attention des voisins lorsque c'est permis.		
6	Parle aux voisins durant une tâche individuelle quand cela est permis.		
13A	Regarde le professeur, écoute les explications.		
13B	Fait l'exercice demandé.		
14A	Parle à un ou plusieurs coéquipiers (travail d'équipe).		

Tableau 1 (suite)

RÉPARTITION DES COMPORTEMENTS APPROPRIÉS

Code du comportement	Le comportement	Fréquence	%
14B	Écoute un coéquipier.		
14C	Manipule le matériel pour exécuter la tâche lors d'un travail en équipe.		
14D	Prend des notes (en travail d'équipe).		
15	Catégorie utilisée si aucun comportement précédent n'a été relevé; ce titre désigne les comportements adéquats et adaptés à une situation donnée.		

Tableau 2

RÉPARTITION DES COMPORTEMENTS INAPPROPRIÉS

Code du comportement	Le comportement	Fréquence	%
1	Quitte sa chaise et sa table: court, saute se promène, marche, rampe, grimpe, sort de la classe sans permission.		
2A	Tourne la tête (minimum: 4 secondes et 90o et plus), se berce, s'asseoit mal, gesticule, se lève, se couche sur la table, renverse la tête.		
2B	Gestes parasites, nerveux, répétitifs, sans signification (plus de 5 secondes).		
3	Tapote avec un crayon ou un autre objet, tape les pieds contre la table, la chaise ou le plancher.		
4	Répond sans lever la main, fait des commentaires sans qu'aucune question n'ait été posée, interpelle le professeur, pleure, chante, siffle, rit à haute voix, tousse fort et sans nécessité, se parle seul à haute voix, répète les consignes.		
5	Attire l'attention des voisins lorsque ce n'est pas permis; l'élève touche au voisin, à la table du voisin ou à ses objets; il attire manifestement l'attention de ses pairs de façon non verbale.		
6	Parle aux voisins durant une tâche individuelle quand cela n'est pas permis.		

Tableau 2 (suite)

RÉPARTITION DES COMPORTEMENTS INAPPROPRIÉS

Code du comportement	Le comportement	Fréquence	%
7A	L'enfant brise des objets et ceux de ses pairs et/ou détruit le matériel de la classe.		
7B	L'enfant projette un objet, tire une chaise, claque une porte.		
8	L'enfant frappe, bouscule, pousse un pair ou un adulte.		
9	L'élève refuse d'exécuter une consigne, de participer à une tâche ou à un exercice.		
10A	Verbalisation à contenu sexuel.		
10B	Langage religieux employé à mauvais escient (exemple: sacres).		
10C	Crie des surnoms.		
10D	Autres (langage provocateur ou menace et agression verbale).		
11	Absence d'activité (exemple: lunatique).		
12	Activité non pertinente; se livre à des activités autres que celles énumérées dans cette grille.		
14A	Lors d'un travail d'équipe, l'enfant parle aux voisins en dehors du sujet.		
14B	Lors d'un travail d'équipe, l'enfant écoute l'autre en dehors du sujet.		
16	Incodifiable.		

Pour chacune de ces catégories, l'observateur doit noter si le comportement a été présenté ou pas et pour certaines catégories s'il est permis ou non permis (symbolisés par + ou -). Il indique également pour chaque comportement enregistré si l'enseignant a approuvé, désapprouvé ou ignoré cette action. La figure illustre, en caractère grossi, une portion de cette grille.

Déplacements 1						Activités motrices 2						Émission de bruits 3					
Enf		Ens				Enf		Ens				Enf		Ens			
+	-	A	D	I		+	-	A	D	I		+	-	A	D	I	
a b c d						a	a b										

Figure 2: Une portion de la grille d'observation

La grille a été mise au point au cours d'une période de pré-expérimentation de trois mois durant laquelle elle a été rodée et où, à plein temps, trois observateurs ont été entrainés. Les indices de fiabilité ont été vérifiés à la mi-expérimentation et à la fin de l'expérimentation. Chaque vérification a été effectuée auprès de quatre sujets (deux sujets M.S.A., deux sujets témoins). Les indices de fiabilité ainsi obtenus se situent à 89,25%.

C) L'inventaire d'estime de soi

L'évaluation du niveau d'estime de soi a été faite au moyen d'un inventaire le Piers-Harris Children's Self-concept Scale (1969). Cet instrument couvre les principaux aspects du concept de soi. Piers (1969) regroupe les items en six facteurs: 1) le comportement, 2) le rendement intellectuel et le statut scolaire, 3) l'apparence et les attributs physiques, 4) l'anxiété, 5) la popularité, 6) la joie et la satisfaction. Il (1969) indique des coefficients de fidélité de consistance interne de .78 à .93 avec des coefficients de fidélité testretest de .71 à .77.

Lavallée (1981) dans une étude faite auprès de 391 sujets de la banlieue métropolitaine rapporte un coefficient de fidélité de consistance interne de 0,902 et un coefficient de stabilité de 0,845 après un

délai de trois mois. Une forme A (masculin) et une forme B (féminin) furent utilisées dans le cadre de cette recherche.

D) Le questionnaire sociométrique

Un questionnaire sociométrique a été utilisé et administré dans toutes les clases où étaient intégrés les sujets M.S.A.. Ce questionnaire est élaboré selon la méthode suggérée par Northway et Weld (1957). Il comporte trois questions: deux sur des choix d'amis pour réaliser des activités scolaires (français et mathématiques) et une sur des choix d'amis pour une activité sociale. A chacune de ces trois questions, l'élève doit poser trois choix.

E) Le questionnaire aux enseignants

Chaque enseignant répondit à deux questionnaires, l'un sur ses propres perceptions de l'intégration de l'élève M.S.A. et l'autre sur les services offerts à cet élève. Le premier questionnaire vise à cerner les perceptions de l'enseignant sur l'intégration de l'élève M.S.A.: perception générale, perceptions sur le rendement de l'enfant, l'effet de l'intégration sur les autres élèves de la classe, etc. Le questionnaire inclut également quelques questions d'information sur la préparation antérieure des enseignants à l'intégration.

Le second questionnaire a pour objectif de cerner les services offerts à l'élève. Ce questionnaire présente la liste des services habituellement offerts dans les écoles et l'enseignant doit indiquer lesquels sont utilisés pour l'élève M.S.A. sujet de cette recherche. Si les services ne sont pas utilisés, il doit alors cocher pourquoi: inexistance du service dans l'école, existence du service mais non accessibilité, ou non désir pour l'enseignant de l'utiliser. Par la suite, pour chacun des services, l'enseignant doit préciser la fréquence et la nature du service pour les deux dernières semaines qui viennent de s'écouler.

F) Autres mesures

Les notes scolaires, le diagramme de la classe (place de chacun des élèves), la liste des étudiants en difficulté furent également recueillies au cours de l'expérimentation. Pour terminer, une liste de vérification permit de noter si toutes les étapes avaient bien été réalisées.

ANALYSE DES RÉSULTATS

MÉTHODE D'ANALYSE DES RÉSULTATS

La plupart des questions ont été traitées à l'aide de l'analyse de contenu; ce fut le cas pour toutes les questions ouvertes. Le traitement des données recueillies s'effectue par la codification. Une synthèse des méthodologies proposées par Goode et Hatt (1952) et Cartwright (1963) permet de dégager cinq phases essentielles du processus de codification.

La première étape consiste à préciser le sens des variables en fonction desquelles s'effectue la description des faits. En second lieu, on procède à l'étude du contenu des informations recueillies. La troisième phase correspond à l'établissement de catégories pour chacune des variables. Ensuite, les réponses des sujets sont incluses dans les catégories préalablement établies. Finalement, lors de la cinquième étape, il s'agit de calculer les fréquences et les pourcentages de réponses dans chaque catégorie.

Les autres questions ont été compilées en tenant compte des fréquences ou encore en établissant la moyenne des réponses pour les différents groupes de sujets; tel fut le cas des questions notées à l'aide de l'échelle de Likert.

Les perceptions des enseignants

Pour 18 des 35 sujets, les enseignants considèrent que l'intégration de l'élève est un succès, pour 8 sujets un succès mitigé (c'est-à-dire par exemple une réussite sur le plan du comportement mais un échec au plan des notes scolaires). On considère l'intégration de ces élèves comme un échec dans seulement 5 cas. Pour quatre autres élèves, les enseignants ne peuvent juger de l'intégration.

Comme critère de succès ou d'échec de l'intégration, les enseignants évoquent surtout l'intégration au groupe d'élèves (29% des sujets), le comportement de l'élève en classe (23% des sujets), les résultats scolaires (20% des sujets). Suivent d'autres motifs tels l'attention donnée à l'élève, la collaboration de l'enfant avec les autres enfants, etc.

L'utilisation d'échelles de Likert a permis de préciser la nature de ces données. En effet, l'on demandait, sur une échelle variant de -3 à +3, avec un point neutre au centre, de coter jusqu'à quel point cette intégration a été bénéfique ou nuisible à l'élève désadapté socio-affectif. La figure 3 présente cette échelle.

-3	-2	-1	0	1	2	3
très nuisible	moyennement nuisible	un peu nuisible	neutre	un peu bénéfique	moyennement bénéfique	très bénéfique

Figure 3: Échelle de Likert

Pour l'ensemble des sujets mésadaptés socio-affectifs, l'intégration est considérée comme moyennement bénéfique. En effet, on obtient une cote 1,49 sur cette échelle. La même question a été posée, mais cette fois en regard des autres élèves de la classe: c'est-à-dire que l'on demandait aux enseignants comment ils considèrent les effets de l'intégration mais pour les autres élèves de la classe. La réponse varie autour de la valeur neutre puisque l'on obtient ainsi une cote de -0,06.

Si l'intégration semble bénéfique pour l'enfant intégré, elle exige, selon les répondants, des efforts pour l'enseignant. En effet, pour 29 des 35 sujets, les enseignants disent avoir éprouvé des difficultés. Ces difficultés se concentrent surtout autour des problèmes créés par les comportements inadéquats de l'enfant, du temps et de l'attente supplémentaires exigés pour aider l'élève.

La préparation et les services à l'intégration

Les enseignants ont été informés à l'avance de l'intégration dans 27 cas sur 35 et ils ont été consultés dans 16 cas sur 35. Quant à la

préparation en regard de cette intégration, dans 17 cas ils estiment avoir été préparés. Cette étape prend surtout la forme de discussions de cas avec les professionnels ou encore la direction de l'école.

La plupart des enfants intégrés (30/35) ont reçus, en cours d'année, des services supplémentaires. Ces services sont surtout donnés (77% des cas) par l'orthopédagogue ou selon un mode analogue de service (professeur support, enseignant soutien, par exemple).

Dans le questionnaire on demandait de décrire pour chacun des services reçus, pour les deux semaines précédant la rencontre avec l'enseignant, la fréquence et la nature du service reçu. On constate ainsi que pour la majorité des enfants recevant ce service (plus de 75%), les services sont donnés directement dans la classe. Dans plusieurs cas, l'orthopédagogue assume un "team-teaching" avec l'enseignant ou encore vient directement dans la classe travailler avec l'enfant. Le travail semble surtout axé sur l'apprentissage des matières scolaires et non sur la planification de méthodes d'intervention. Quant aux services qui sont donnés à l'extérieur de la classe, ils touchent la récupération en français et en mathématiques, des rencontres avec l'enfant sur son comportement, sur la planification d'interventions tel un contrat avec l'élève.

De l'ensemble de ces données, il ressort également que les directeurs d'école ou les directeurs-adjoints s'impliquent auprès de ces élèves. En effet, pour 14 sujets sur 35, les directeurs sont intervenus de façon particulière. L'aide accordée prend alors différentes formes: discussions suivies avec l'enfant, interventions face au comportement, rencontres avec les parents et soutien à l'enseignant.

D'autres intervenants, tels le psychologue ou la travailleuse sociale sont également appelés à intervenir auprès de l'enfant. Toutefois, malgré le fait que la majorité des répondants apprécient les services reçus, on les jugent (pour 15 sujets sur 35) insuffisants: les enseignants indiquent qu'ils manquent de spécialistes et que ceux-ci ne peuvent, dans bien des cas, répondre à des demandes trop nombreuses. Les autres répondants trouvent ces services satisfaisants ou encore excellents: ils soulignent l'accessibilité des services et la bonne collaboration entre les intervenants.

L'analyse des observations recueillies à l'aide de la grille par intervalle

La grille d'observation, rappelons-le, était encodée à l'aide d'une série de codes de comportement répartis en trois catégories: appropriés, déviants et incodifiables. Les deux premières catégories incluaient différentes sous-catégories de comportements définies opérationnellement pour les fins de l'observation. (référer aux tableaux 1 et 2 du présent rapport).

Les observations ont été calculées, en termes de fréquence, pour chaque sujet en fonction des sous-catégories (par exemple: demander de l'aide du professeur, attirer l'attention des voisins lorsque permis, etc) mentionnées précédemment. Par la suite, les résultats ont été compilés, pour chaque groupe de sujets, en fonction de ces sous-catégories et des trois catégories générales (approprié, déviant, incodifiable). Ensuite, ces données ont été comparées à l'aide de test t. Le tableau 3 présente ce test de comparaison.

Tableau 3

COMPARAISON ENTRE LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES M.S.A.

ET LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES TÉMOINS

Comportements	Groupe M.S.A.		Groupe témoin		t	dl	p
	moyenne	écart type	moyenne	écart type			
Appropriés	128,2	4,368	145,6	3,819	3,00	66,8	,004**
Déviants	88,5	7,453	55,6	5,995	-3,44	65,0	,001**

** $p < ,01$

La lecture du tableau permet de constater, dans un premier temps, des différences significatives entre les comportements appropriés des deux groupes de sujets de même que pour leurs comportements déviants. Le tableau 4 traduit ces données en pourcentage.

Tableau 4

FRÉQUENCE ET POURCENTAGE DES COMPORTEMENTS

DES SUJETS M.S.A. ET DES SUJETS TÉMOINS

Comportements	Sujets M.S.A. fréquence	%	Sujets témoins fréquence	%
Appropriés	4487	58,8	5096	72,2
Déviants	3078	40,3	1946	27,5
Incodifiables	45	0,005	22	0,003
TOTAL	7630		7064	100,00

Les tableaux suivants présentent, pour chacune des sous-catégories de comportement les résultats obtenus ainsi que le test t effectués pour comparer ces données.

Tableau 5

COMPARAISON DES CATÉGORIES DE COMPORTEMENTS APPROPRIÉS

CHEZ LES SUJETS M.S.A. ET LES SUJETS TÉMOINS

Code du comportement	Sujets M.S.A. fréquence	moyenne	écart type	Sujets Témoins fréquence	moyenne	écart type	t	p
1A	25	,7143	,957	15	,4286	,815	-1,34	,183
1B	15	,4286	,778	14	,4000	,651	- ,17	,868
1C	47	1,3429	1,626	44	1,2571	1,930	- ,20	,841
1D	157	4,4000	3,550	106	3,0286	2,975	-1,75	,084
2A	113	3,2286	4,366	119	3,4000	4,852	,16	,877
2B	6	0,1714	,453	6	0,1714	,568	0	1,00
4A	121	3,4571	3,221	67	1,9143	2,133	-2,36	,021*
4B	13	,3714	,690	5	0,1429	,355	-1,74	,087
4C	74	2,1429	5,001	24	,6857	1,183	-1,68	,102
4D	8	,3143	,631	11	,200	,473	- ,86	,394
5	2	,0571	,236	0	0	0	1,44	,156
6	36	1,0286	1,671	74	2,1143	3,428	1,68	,098

$p < ,05$

Tableau 5 (suite)

COMPARAISON DES CATÉGORIES DE COMPORTEMENTS APPROPRIÉS

CHEZ LES SUJETS M.S.A. ET LES SUJETS TÉMOINS

Code du comportement	Sujets M.S.A. fréquence	moyenne	écart type	Sujets Témoins fréquence	moyenne	écart type	t	p
6	36	1,0286	1,671	74	2,1143	3,428	1,68	,048
13A	1618	46,2286	27,502	1930	54,20	26,396	1,24	,220
13B	1743	49,800	19,295	2098	71,457	78,736	1,58	,122
14A	48	1,3714	3,835	59	1,6857	5,830	,27	,791
14B	54	1,5429	3,275	54	1,549	6,767	0	1,00
14C	131	3,7429	12,488	125	3,5714	13,154	- ,06	,956
14D	2	0,0571	,338	0	0	0	-1,00	,324
15	273	7,7429	7,743	346	9,7429	10,988	,88	,382

Tableau 6

COMPARAISON DES CATÉGORIES DE COMPORTEMENTS DÉVIANTS

CHEZ LES SUJETS M.S.A. ET LES SUJETS TÉMOINS

Code du comportement	Sujets M.S.A. fréquence	moyenne	écart type	Sujets Témoins fréquence	moyenne	écart type	t	p
1A	253	6,4857	6,363	83	2,3714	4,257	-3,18	,002*
2A	753	21,5148	15,330	438	12,5143	14,908	-2,19	,015
2B	476	13,1429	19,507	470	13,4286	14,807	,07	,945
3	87	2,4857	3,713	21	0,6000	1,143	-?,87	,007**
4A	301	8,600	12,313	97	2,7714	4,152	-2,65	,011**
5	37	1,0571	1,392	19	,5429	1,146	-1,69	,096
6	293	8,3714	9,556	293	8,3714	7,499	- ,81	,422
11	22	,6571	1,083	21	,600	1,006	- ,23	,820
12	787	22,4657	16,858	481	13,5143	14,074	-2,42	,018
14A	22	,6286	2,170	12	,3429	1,083	- ,70	,489
14B	20	,5714	1,945	10	,2857	,957	- ,78	,438

* $p < ,05$

** $p < ,01$

L'analyse des données recueillies pour chacune des catégories d'observation permet de noter que les sujets M.S.A. diffèrent des sujets témoins sur les catégories comportementales suivantes: 4A: (approprié) répondre aux questions en classe; 1A: (déviant) les déplacements inutiles; 3: (déviant) tapoter avec son crayon ou un autre objet, taper des pieds contre la table, la chaise ou le plancher; 4: (déviant) les commentaires et les bruits vocaux inutiles. Pour chacune de ces catégories de comportements, les sujets M.S.A. émettent significativement plus les actions mentionnées que ne le font les sujets témoins.

Analyse des données d'observation en fonction du sexe des sujets

Différentes analyses ont été réalisées en fonction du sexe des sujets. Dans un premier temps, à l'aide du test t, les filles M.S.A. ont été comparées aux filles témoins et, dans un second temps, les garçons M.S.A. ont été comparés aux garçons contrôle.

Comparaison des filles M.S.A. et témoins

Les analyses concernant les filles ne révèlent qu'une seule différence significative (différence à $p < ,017$): le comportement non approprié 1A soit les déplacements inutiles en classe. Il n'y aucune autre différence significative sur les autres catégories comportementales ou sur l'ensemble des comportements appropriés et déviants. Notons cependant ici que les groupes de sujets sont relativement peu élevés, c'est-à-dire qu'ils contiennent huit sujets chacun.

Comparaison des garçons M.S.A. et des garçons témoins

Quant aux groupes de garçons, ils diffèrent sur les catégories suivantes: approprié 4A: répondre aux questions en classe; 6: discuter avec les autres quand cela est permis; déviant 1A: les déplacements inutiles en classe; déviant 2A: tourner la tête, se bercer, gesticuler, s'assoir mal, etc.; déviant 4A: commentaires et bruits vocaux inutiles; déviant 12: les activités non pertinentes à la tâche.

Pour chacune de ces catégories, mise à part la catégorie appropriée 6, les garçons M.S.A. émettent significativement plus de comportements que les sujets témoins.

Comparaison des garçons M.S.A. et des filles M.S.A.

Les garçons M.S.A. ont également été comparés aux filles du même groupe. On retrouve alors des différences significatives sur les deux catégories générales: comportements appropriés et comportements déviants. Le tableau suivant présente ces données.

Tableau 7

COMPARAISON ENTRE LES COMPORTEMENTS APPROPRIÉS ET DÉVIANTS DES FILLES M.S.A. ET DES GARÇONS M.S.A.

Comportements	filles M.S.A. moyenne	écart type	garçons M.S.A. moyenne	écart type	t	p
Appropriés	146,62	29,18	122,74	22,547	2,13	,019
Déviants	61,87	33,60	96,40	44,200	-2,03	,050

Au niveau des sous-catégories comportementales, on retrouve des différences significatives aux catégories appropriées 4A: répondre aux questions et 6: parler aux voisins lorsque c'est permis. Les différences significatives respectivement à $p < ,012$ et $< ,016$ indiquent que les garçons M.S.A. émettent davantage ces comportements que ne le font les filles du même groupe. Toutefois, l'on doit prendre en considération ici aussi que le groupe de filles n'inclut que 8 sujets.

Comparaison des filles et des garçons des deux groupes réunis

Une autre analyse a permis de comparer les filles des deux groupes de sujets réunies aux garçons des deux mêmes groupes. Cette analyse révèle plusieurs différences significatives entre les comportements des filles et ceux des garçons.

Cette analyse fait ressortir des différences significatives aux catégories de comportements déviants suivantes: 1A: se déplacer inutilement; 2A: tourner la tête, se bercer, s'asseoir mal, etc.; 2B: les gestes parasites; 4: les commentaires et bruits vocaux inutiles.

Le tableau suivant présente ces données et les résultats au test t.

Tableau 8

COMPARAISON ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS DES DEUX GROUPES AUX CATÉGORIES DE COMPORTEMENTS DÉVIANTS 1A, 2A, 2B, 4A

Comportement déviant	filles (n 16) moyenne	écart type	garçons (n 54) moyenne	écart type	t	p
1A	2,500	0,775	5,00	0,850	-1,54	,034*
2A	10,8125	2,784	18,85	2,236	-1,03	,071*
2B	8,5625	1,578	14,6852	2,599	-1,26	,048*
4A	3,1250	0,846	6,5926	1,450	-2,07	,043*

* p significatif à p<,05.

Il est à noter ici que la lecture de ce tableau permet de constater que les garçons émettent davantage des comportements des catégories ci-haut mentionnées. Les taux de comportements déviants sont également supérieurs chez les garçons. Le tableau suivant précise ces données.

Tableau 9

COMPARAISON ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS DES DEUX GROUPES POUR LES COMPORTEMENTS APPROPRIÉS ET DÉVIANTS

Comportements	filles (n 16) moyenne	écart type	garçons (n 54) moyenne	écart type	t	p
Appropriés	144,12	6,098	134,75	3,514	1,33	0,195
Déviants	53,625	8,062	77,51	6,06	-2,37	0,024*

* p significatif à $p < ,05$

Les résultats au Piers-Harris

Les questionnaires ont été corrigés, puis les moyennes à ces questionnaires ont été établies pour chacun des groupes de sujets. Par la suite, ces moyennes ont été comparées à l'aide du test t. Le tableau suivant présente ces données.

Tableau 10

RÉSULTATS AU PIERS-HARRIS

POUR LES SUJETS M.S.A. ET LES SUJETS TÉMOINS

Sujets M.S.A.		Sujets témoins		t	p
moyenne	écart type	moyenne	écart type		
46,5143	2,144	61,000	2,272	4,64	,000 **

** $p < ,01$

La lecture de ce tableau permet de constater que les sujets M.S.A. sont significativement moins choisis que leurs pairs. Il est à noter ici que la moyenne des résultats obtenus au Piers-harris, auprès de sujets témoins correspond de près à la moyenne des normes de Lavallée (1982) qui décrit dans ses normes une moyenne de 62,80 au Piers-harris. Ici les sujets M.S.A. s'écartent à plus d'un écart-type de la moyenne.

Les comparaisons des résultats au Piers-harris selon le sexe des sujets

a) Les comparaisons des résultats des filles M.S.A. et des filles témoins

Le test t a été utilisé pour réaliser la comparaison au Piers-harris entre les filles M.S.A. et les filles témoins. Il n'y a pas de différences significatives entre les deux groupes. Le tableau suivant précise ces données.

Tableau 11

COMPARAISON DES RÉSULTATS AU PIERS-HARRIS

DES FILLES M.S.A. ET DES FILLES TÉMOINS

Filles témoins		Filles M.S.A.		t	p
Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type		
53,62	4,679	50,3750	3,332	,57	,581

Toutefois, le petit nombre de sujets ne permet pas ici de tirer des conclusions fermes. Il y aurait sans doute lieu d'effectuer des analyses sur un échantillon plus grand.

Comparaisons entre les filles et les garçons M.S.A.

Les résultats n'indiquent pas de différences significatives entre les filles et les garçons M.S.A. Le tableau suivant présente ces données.

Tableau 12

COMPARAISON DES RÉSULTATS AU PIERS-HARRIS

DES GARÇONS ET DES FILLES M.S.A.

Filles M.S.A.		Garçons M.S.A.		t	p
Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type		
50,375	3,332	45,3704	2,585	1,19	0,253

Les notes scolaires

Les notes scolaires des enfants M.S.A. ont été recueillies en français et en mathématiques. En mathématiques, le groupe de sujet a une moyenne de 58,26 et en français de 57,52. Il n'y a pas de différence significative entre les notes des filles M.S.A. et celles des garçons du même groupe.

Les résultats sociométriques

Les résultats sociométriques ont été compilés à partir des questionnaires des sujets M.S.A. témoins. Le nombre de choix reçus par chacun des sujets M.S.A. et témoins ont été calculés, puis les moyennes de chacun des groupes de sujets ont été calculées. Les données obtenues auprès des sujets ont par la suite été comparées à l'aide du test t. Le tableau suivant présente ces données.

Tableau 13

RÉSULTATS AU SOCIOGRAMME

POUR LES SUJETS M.S.A. ET LES SUJETS TÉMOINS

Sujets M.S.A. moyenne	Sujets M.S.A. écart type	Sujets témoins moyenne	Sujets témoins écart type	t	p
3,1429	6,795	8,9429	3,423	4,51	,000 **

** $p < ,01$

La lecture de ce tableau indique que les sujets M.S.A. sont significativement moins choisis que leurs pairs des mêmes classes.

Il n'y a pas de différences entre les filles et les garçons M.S.A. au sociogramme. Le tableau suivant expose ces données.

Tableau 14

COMPARAISON DES RÉSULTATS AU SOCIOGRAMME

ENTRE LES FILLES M.S.A. ET LES GARÇONS M.S.A.

Filles M.S.A. moyenne	écart type	Garçons M.S.A. moyenne	écart type	t	p
2,6250	1,164	3,2963	0,675	-0,50	0,627

Quant aux filles M.S.A., elles diffèrent significativement des filles témoins au sociogramme.

Tableau 15

COMPARAISON DES RÉSULTATS AU SOCIOGRAMME

ENTRE LES FILLES TÉMOINS ET LES FILLES M.S.A.

Filles M.S.A. moyenne	écart type	Filles témoins moyenne	écart type	t	p
2,6250	1,164	8,2500	4,027	3,06	0,008 **

** $p < ,01$

Analyse de la position de l'élève M.S.A. en classe

Le diagramme de chacune des classes a été relevé. Le nombre de sujets entourant l'élève M.S.A. a été calculé, il en a été de même pour l'élève témoin. On retrouve en moyenne trois élèves (2,81) assis autour de l'élève témoin et deux (1,84) autour de l'élève M.S.A.

LES CORRÉLATIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES MESURES

Corrélations entre l'estime de soi et les comportements

Différentes mesures ont été mises en relations entre elles afin de vérifier les corrélations possibles. Dans un premier temps, les résultats à l'inventaire d'estime de soi ont été mis en relation avec les catégories générales des comportements appropriés et des comportements déviants. Les tableaux suivants présentent ces analyses.

Tableau 16

CORRÉLATIONS ENTRE LES RÉSULTATS A L'INVENTAIRE D'ESTIME DE SOI ET LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES TÉMOINS

Comportements	Corrélations de Pearson	p
Appropriés	,0348	,040 *
Déviants	-,1367	,220

* p significatif à ,05

Tableau 17

CORRÉLATIONS ENTRE LES RÉSULTATS A L'INVENTAIRE D'ESTIME DE SOI ET LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES M.S.A.

Comportements	Corrélations de Pearson	p
Appropriés	,0617	,362
Déviants	-,0895	,305

La lecture de ces tableaux permet de constater que les comportements appropriés des sujets témoins sont corrélés positivement ($p < ,004$) avec les résultats obtenus au Piers-Harris. Aucune corrélation positive n'apparaît chez les élèves M.S.A.

Corrélations entre les sociogrammes et l'estime de soi

Le sociogramme a été mis en relation avec l'inventaire d'estime de soi à l'aide des coefficients de corrélations de Pearson. Cette analyse statistique révèle des résultats significatifs en ce qui a trait aux sujets témoins mais non pour les sujets M.S.A.. Pour les sujets témoins, le coefficient de corrélation se situe à 0,3443, il est significatif à $p < ,023$. Pour les sujets M.S.A., il se situe à 0,0138 et le p (0,469) est non significatif.

Corrélations entre le sociogramme et les comportements

Les résultats sociométriques ont été mis en corrélations, à l'aide du coefficient de corrélations de Pearson, avec les taux de comportements appropriés et déviants. Les tableaux suivants présentent les résultats de ces analyses.

Tableau 18

CORRÉLATIONS ENTRE LES RÉSULTATS AU SOCIOGRAMME
ET LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES TÉMOINS

Comportements	Corrélations de Pearson	p
Appropriés	0,2537	0,072
Déviants	-0,2011	0,123

Tableau 19

CORRÉLATIONS ENTRE LES RÉSULTATS AU SOCIOGRAMME
ET LES COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES M.S.A.

Comportements	Corrélations de Pearson	p
Appropriés	-0,1384	0,214
Déviants	0,1235	0,240

La lecture de ces tableaux n'indique aucune corrélation significative entre les taux de comportements appropriés et déviants des deux groupes M.S.A. et contrôle. Notons, cependant, une légère tendance à la corrélation entre les comportements appropriés et les résultats sociométriques pour le groupe des élèves témoins.

Lorsqu'on regroupe les sujets M.S.A. avec les sujets témoins (N égale alors 70) on observe cependant des corrélations positives entre les taux de comportements appropriés et les résultats au questionnaire sociométrique. Des corrélations inverses sont observées entre les comportements déviants et les résultats sociométriques. Le tableau suivant présente ces données.

Tableau 20

CORRÉLATIONS ENTRE LES RÉSULTATS AU SOCIOGRAMME
ET LES COMPORTEMENTS DES GROUPES M.S.A. ET TÉMOINS RÉUNIS (N 70)

Comportements	Corrélations de Pearson	p
Appropriés	0,2479	0,019 *
Déviants	-0,2409	0,022 *

* $p < ,05$

Corrélations entre les notes scolaires des sujets M.S.A. et leurs taux de comportements

Que ce soit pour les garçons ou les filles M.S.A., leurs taux de comportements appropriés sont correlés positivement avec leurs notes scolaires en français: plus les comportements sont appropriés, plus les notes scolaires sont élevées. Le tableau 21 présente ces données.

Tableau 21

CORRÉLATIONS ENTRE LES RÉSULTATS SCOLAIRES EN FRANÇAIS ET LES COMPORTEMENTS DES SUJETS M.S.A.

Comportements	Corrélations de Pearson	p
Appropriés	0,5169	0,001 **
Déviants	-0,5085	0,001 **

** $p < ,01$

En mathématiques, on retrouve une corrélation négative entre les comportements déviants et les notes. Plus l'enfant présente des comportements déviants, moins ses notes sont élevées. Le tableau 22 résume ces données.

Tableau 22

CORRÉLATIONS ENTRE LES RÉSULTATS SCOLAIRES EN MATHÉMATIQUES ET LES COMPORTEMENTS DES SUJETS M.S.A.

Comportements	Corrélations de Pearson	p
Appropriés	0,2550	0,076
Déviants	-0,3707	0,017*

* significatif à $p < ,05$

Corrélations entre les notes scolaires et les sociogrammes

Aucune corrélation positive n'a été relevée à ce niveau.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Pour l'interprétation des résultats, nous reprendrons séparément ici chacune des hypothèses posées, en la confirmant ou l'infirmant et nous compléterons cette interprétation en mettant les résultats obtenus ici avec ceux qui l'ont été précédemment dans les autres phases de la recherche.

Le statut social des enfants

La première hypothèse, rappelons-le, postule que les élèves mésadaptés socio-affectifs sont significativement moins choisis que leurs pairs des mêmes classes.

Les résultats obtenus ici confirment nettement cette hypothèse. Ces résultats vont dans le sens de ceux de beaucoup d'autres recherches évaluant le statut social des enfants en difficulté (Strain et al., 1977; Kelly et Lavallée, 1982; etc.). Il devient toutefois plus difficile d'expliquer clairement les raisons de ce rejet. Les premières analyses des corrélations entre le comportement des enfants mésadaptés socio-affectifs ne révèlent aucun lien significatif. Toutefois, lorsqu'on augmente le nombre de sujets à 70, en réunissant les deux groupes, M.S.A. et témoins, les analyses présentent alors des résultats significatifs. Il y aurait donc possibilité de poser l'hypothèse que le rejet social est lié au taux de comportements déviants émis en classe. Cette tendance se révélant uniquement sur des groupes plus nombreux de sujets. Il y aurait lieu de vérifier cette hypothèse.

Par ailleurs, on ne peut s'empêcher de mettre en relation, le rejet dont les élèves M.S.A. sont victimes et leur place en classe: en effet, il y a en moyenne un enfant de moins assis autour de cet élève en difficulté. Cette situation est-elle dûe au rejet des enfants, à la place que choisit lui-même l'élève, à l'intervention de l'enseignant ou encore à tous ces éléments combinés? Il y aurait ici sans doute lieu d'analyser plus en profondeur cette situation.

En effet, il y aurait lieu, en particulier, de voir si les enseignants ont tendance à assigner une place particulière à l'élève M.S.A. et d'analyser si, ainsi, ils ne mettent pas davantage en évidence le rejet ou l'isolement que vit l'enfant. Parallèlement l'enfant, lui, pourrait désirer briser ce rejet en émettant des comportements qui attirent l'attention et, plus il émet ces comportements plus s'accentue le rejet social. Mais il ne s'agit là que d'hypothèses...

Le concept de soi

Les hypothèses suivantes sont reliées au concept de soi des élèves. Rappelons ici leur contenu:

Hypothèse 1: Les enfants identifiés comme mésadaptés socio-affectifs auront un concept de soi moins positif que celui des élèves sans difficulté des mêmes classes.

Hypothèse 2: Le taux de comportement approprié des élèves mésadaptés socio-affectifs et des autres élèves sera relié positivement à leur concept de soi.

Hypothèse 3: Plus le statut sociométrique des élèves mésadaptés socio-affectifs et des autres élèves sera élevé, meilleur sera le concept de soi.

Hypothèse 4: Le rendement scolaire des élèves mésadaptés socio-affectifs devrait être significativement relié avec leur concept de soi.

La première hypothèse se révèle, sans nul doute, confirmée. Les données obtenues vont dans le même sens que celles de la plupart des recherches sur le concept de soi de l'enfant en difficulté.

La seconde hypothèse se révèle confirmée en ce qui a trait aux élèves qui n'ont pas de difficulté, mais infirmée face au groupe d'enfants mésadaptés socio-affectifs. En effet, le concept de soi des enfants témoins est positivement corrélé avec leurs résultats au Piers-Harris. Ceci va dans le même sens que bien des recherches. Il n'en est pas de même pour les enfants mésadaptés socio-affectifs. On peut alors s'interroger sur la nature de cette différence. Il ne semble pas que ce soit dû au mode de réponse des enfants au questionnaire puisque l'écart-type des deux groupes de sujets est sensiblement le même. C'est donc dire que le comportement des enfants M.S.A. n'aurait pas le même impact que celui des enfants témoins face à leur concept de soi. Peut-on avancer ici que les comportements des élèves M.S.A. ne seraient pas directement liés avec le concept de soi? On peut alors s'interroger sur les points de repère à partir desquels l'enfant construit son concept de soi. Accorde-t-il les mêmes valeurs au fait de bien se comporter en classe? Ajoutons cependant que le groupe de sujets est relativement peu élevé. Néanmoins, avec des groupes de cet ordre, il semble qu'il soit difficile d'utiliser le comportement comme prédicteur de l'estime de soi et qu'il est nécessaire de considérer individuellement la situation de chaque élève mésadapté socio-affectif.

La troisième hypothèse postule que plus le statut sociométrique des élèves mésadaptés socio-affectifs est élevé, meilleur est le concept de soi. Cette hypothèse est également infirmée. Ce résultat semble dans la même ligne que les résultats d'autres recherches (Guardo, 1969) mais, là encore, le nombre de sujets ne permet pas de tirer des conclusions fermes.

Quant au rendement scolaire des élèves mésadaptés, il n'est pas non plus corrélé positivement avec le concept de soi de ces élèves. Malheureusement n'ayant recueilli que les moyennes de groupes classes, les données présentées ici ne nous permettent pas d'effectuer la comparaison avec les élèves témoins.

Le comportement des élèves

Les résultats obtenus ici confirment la première hypothèse soit des différences comportementales entre les sujets M.S.A. et les sujets témoins. Ici, rien de surprenant, puisque très souvent les élèves M.S.A. sont classés comme tels parce que leurs comportements dérangent en classe. Plus intéressant, est l'analyse des types de comportements sur lesquels les sujets diffèrent. En effet, on constate que la plupart de

ces comportements sont liés au fait d'attirer l'attention en classe et aux déplacements inutiles. L'on peut ici émettre l'hypothèse qu'il s'agit plus précisément d'attirer l'attention de l'adulte et des pairs. Même dans les catégories appropriés, il existe des différences sur le comportement "Répondre à la question".

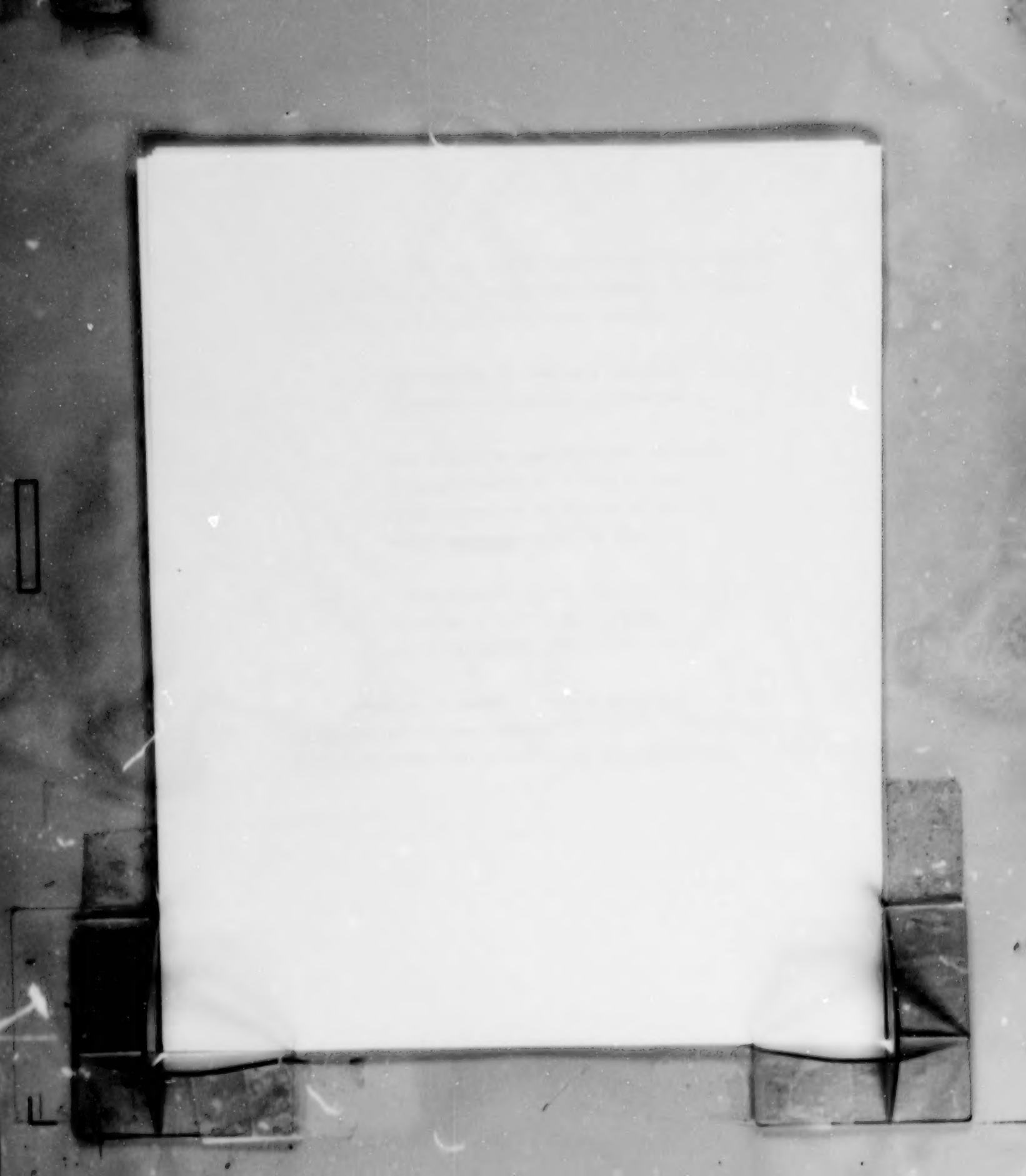
Les comportements des filles diffèrent également de ceux des garçons: les garçons présentent beaucoup plus de comportements de mobilité ou de gestes moteurs inutiles. Ils émettent aussi plus de commentaires non-appropriés en classe. Ces différences sont-elles dûes à des causes biologiques, aux interactions amorcées avec l'enfant, à l'interaction de ces deux facteurs? Là encore, il faudrait pousser plus loin la recherche tout en mettant en relation diverses données: le personnel du milieu scolaire, au primaire, est en majorité féminin, plusieurs de ces enfants M.S.A. sont élevés en famille monoparentale. Outre des différences biologiques, le mode d'éducation réservé aux jeunes garçons ne peut-il pas favoriser l'émergence de certains types de comportements. Le rejet social dont l'enfant M.S.A. est victime (ou acteur), ne l'incite-t-il pas à émettre divers comportements pour briser son isolement? Autant de pistes de recherches qui devraient être vérifiées ultérieurement. Il faudrait également se pencher sur l'enfant que l'on dit "inhibé". Bien que généralement pas de comportements "dérangeants" en classe, sa situation ne mérite pas moins d'être étudiée afin de constater les besoins particuliers de cet enfant.

Les autres données

Les autres données recueillies, notes scolaires, perceptions des enseignants, dans leur ensemble confirment les données que nous avions recueillies dans les autres phases de la recherche. Ainsi, l'on note que pour la majorité des élèves M.S.A. intégrés, leur intégration leur est considérée comme profitable par les enseignants. Comme dans les autres phases de la recherche, le retard scolaire, est ici reflété, par les notes qui sont inférieures aux moyennes des mêmes classes.

De l'ensemble des données recueillies, il apparaît urgent de se pencher sur l'intégration sociale de l'enfant avec ses pairs et sur les effets de la scolarisation sur les problèmes de comportements du jeune garçon en milieu scolaire.

CONCLUSION



Ce rapport complète une série de recherches sur l'intégration de l'enfant mésadapté socio-affectif en classe ordinaire. De l'ensemble de ces travaux, on peut tirer les conclusions suivantes:

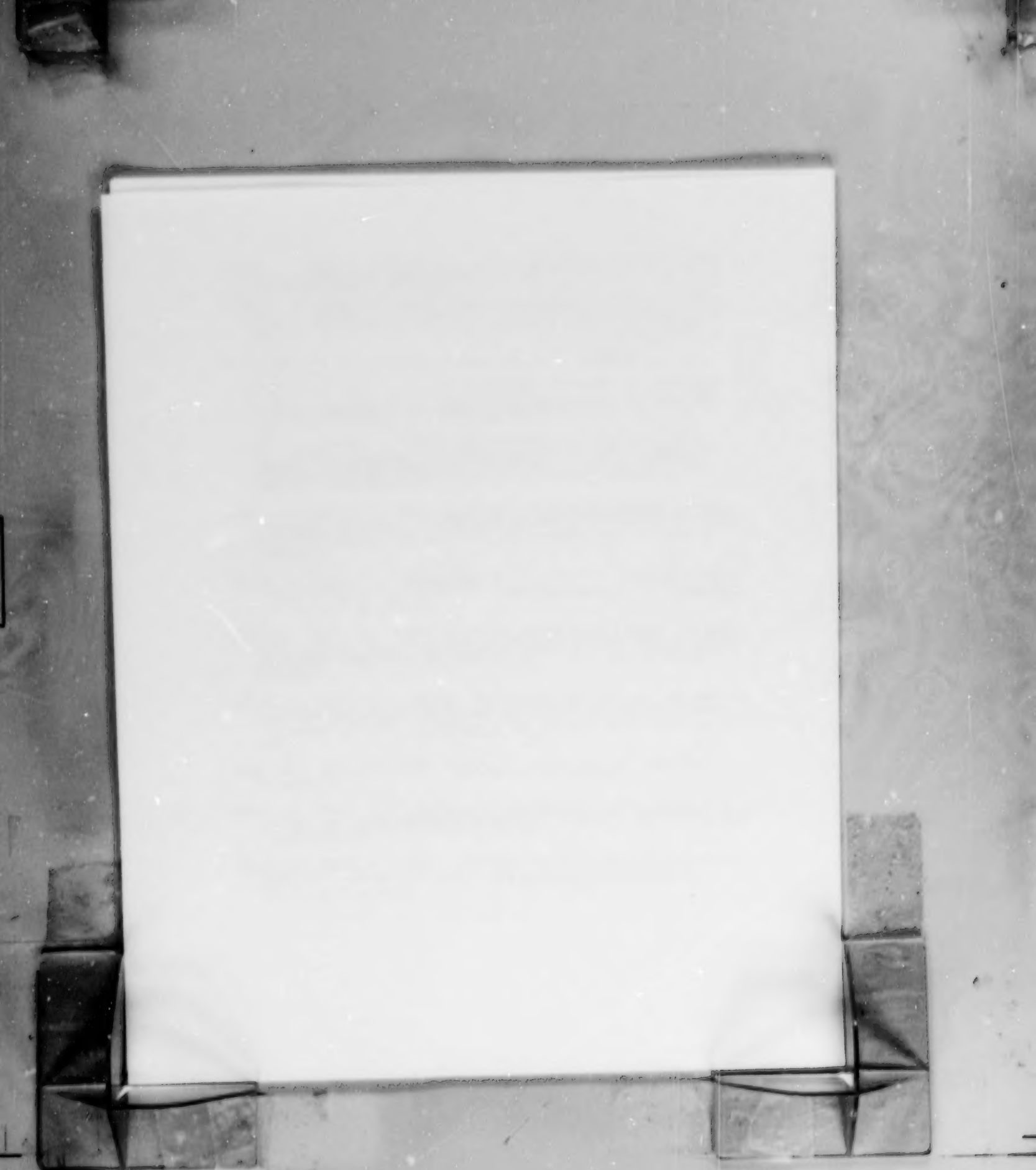
- Dans l'ensemble, les enseignants considèrent l'intégration de ces enfants comme bénéfique.

- Les différences de comportements entre ces enfants et les autres enfants de la classe se situent surtout au niveau des déplacements, des activités motrices ou non pertinentes à la tâche.

- L'enfant mésadapté socio-affectif a un concept de soi, un statut social et des notes scolaires plus bas que ceux des autres enfants.

Par conséquent, il apparaît important de mettre en place, en classe, des activités qui favoriseraient l'intégration de l'élève avec ses pairs et lui permettraient de connaître des expériences de succès.

RÉFÉRENCES



BENTZEY, F. (1966). Sex ratios in learning and behavior disorders. The National Elementary Principal, vol. 46, no. 2, pp. 13-17.

BRYAN, T.S., BRYAN, J.H. (1978). Social interactions of learning disabilities: The eye of the observer. Learning disabilities Quaterly, 1, pp. 33-38.

BURNS, R.B. (1981). The self-concept. New-York: Longman.

CARTWRIGHT, D.P. (1963). L'analyse du matériel qualitatif in L. Festinger, D. Katz: Les méthodes de recherche dans les sciences sociales, Paris: Presses Universitaires de France, pp. 481-537.

CASSIDY, V., STANTON, J., (1959). An Investigation of factors involved in the education placement of mentally retarded children: a study of differences between children in special and regular classes in Ohio. Columbus: Ohio State University.

COMEAU, M., GOUPIL, G., (1984). Behaviorally disordered Children in regular classrooms. Bruxelles: affiche dans le cadre du I4e congrès de l'European Association for Behavior Therapy et recensée dans les actes du congrès.

COMEAU, M., GOUPIL, G., (1984). Étude exploratoire sur l'intégration de l'élève mésadapté socio-affectif. Revue Canadienne de psycho-éducation. Vol. IX, no 2, pp. 243-250.

COMEAU, M., GOUPIL, G., (1984). Le statut sociométrique d'élèves mésadaptés socio-affectifs et en trouble d'apprentissage intégrés dans les classes ordinaires. Mémoire de recherche publié à l'Université de Montréal, 72 pages.

COTLER, S., PALMER, R.J., (1970). The relationships among sex, sociometric, self, and test anxiety factors and the Academic achievement of elementary school children. Psychology in the schools. Vol.7, no 3, pp. 211-216.

GOODE, W.J., HATT, P.K. (1952). Methods in social research. New-York: Mc-Graw Hill.

GOUPIL, G., (1981). Les conditions d'intégration de l'élève handicapé de la vue dans les écoles régulières du Québec. Longueuil: Institut Nazareth et Louis-Braille.

GOUPIL, G., COMEAU, M., (1983). L'intégration des élèves mésadaptés socio-affectifs: quelques réflexions. Apprentissage et Socialisation. Vol. 6, no 2, p. 91-97.

GOUPIL, G., COMEAU, M., (1983). Comportements d'attention des enseignants à l'égard des élèves mésadaptés socio-affectifs et des autres élèves des classes ordinaires. Revue de modification du comportement. Vol. 13, no 3-4, pp. 129-133.

GOUPIL, G., COMEAU, M., CHAGNON, Y. Enquête sur les problèmes en garderie. Manuscrit soumis pour publication.

GRESHAM, F.M., (1982). Misguided mainstreaming: the case for social skills training with handicapped children. Exceptional Children. 48, no 5, pp. 422-433.

GUARDO, C.J., (1969). Sociometric status and self-concept in sixthgraders. The journal of educational research. Vol 62, no 7, pp. 320-322.

HARTLEY, D., (1979). Sex differences in classroom behavior of infants. British journal of educational psychology. 49, pp. 188-193.

KELLY, L., LAVALLÉE, M., (1982). Le concept de soi des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe régulière et en classe régulière. Montréal: Groupe de recherche en évaluation des curriculum, UQAM.

MADDEN, N.A., SLAVEN, R.E., (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: academic and social outcomes. Review of educational research. Vol 53, no 4, pp. 519-569.

NORTHWAY, M., WELD, L., (1957). Sociometric testing: a guide for teachers. Toronto: University of Toronto Press.

OLLENDICK, T.K., HERSEN, M., (1984). Child behavioral assessment. Toronto: Perganion Press.

PIERS, E., HARRIS, D., (1969). The Piers-Harris Children's self-concept scale. Nashville, Tennessee: Counselor recording and tests.

PRILLAMAN, D., (1981). Acceptance of learning disabled students in the mainstreaming environment: a failure to replicate. Journal of learning disabilities. Vol 14, no 6, pp. 344-346.

SCHIFFLER, N., LYNCH-SAUER, J., NADELMAN., (1977). Relationship between self-concept and classroom behavior in two informal elementary classrooms. Journal of educational psychology. Vol 69, no 4, pp. 349-359.

SCHLOSSER, L., ALGOZZINE, B., (1979). The disturbing child: he or she. The Alberta journal of educational research. Vol XXV, no 1, pp. 30-36.

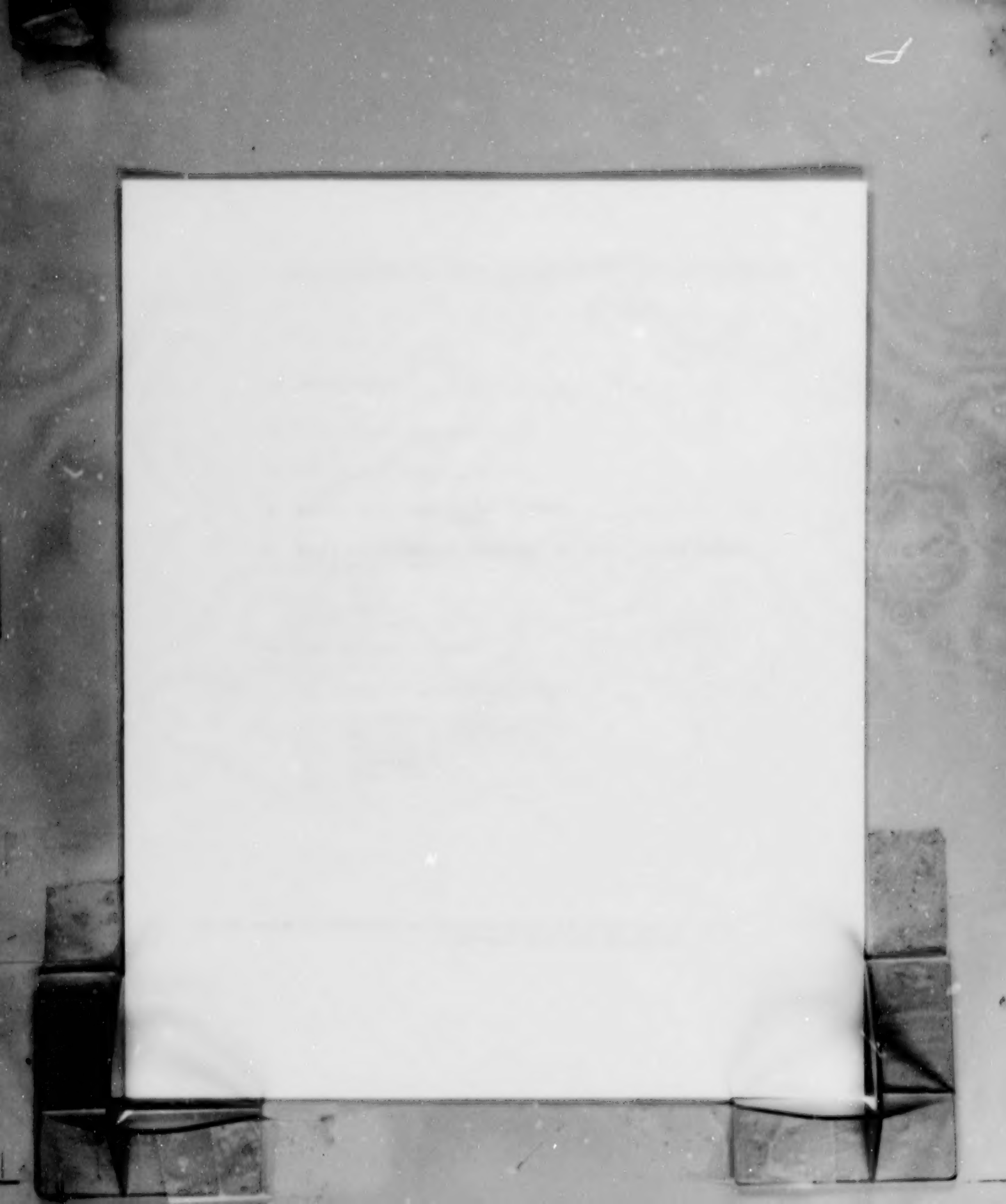
STRAIN, P.S., SHORES, R.E., TIMM, M.A., (1977). Effects of peer socialization in the behavior of withdraw preschool children. Journal of applied behavior analysis. 10, p. 289-298.

TOURIGNY, D., LAVALLÉE, M., KELLY, L., (1982). Statut sociométrique des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Montréal: département des Sciences de l'éducation, UQAM, Groupe de recherche en évaluation des curriculum.

ANNEXE

INSTRUMENTS DE MESURE

Note: ne sont inclus dans cette annexe que les instruments de mesure qui ont été élaborés pour cette recherche.



FICHE SIGNALÉTIQUE DE L'ENFANT AYANT DES PROBLÈMES GRAVES DE COMPORTEMENT

NOM DU SUJET: _____

DATE: _____

1. Nom de l'enfant: _____

2. Code: _____

3. Sexe: _____

4. Nom de l'école fréquentée par l'enfant: _____

5. Nombre d'élèves dans la classe dont fait partie l'enfant (nombre enregistré officiellement sur la liste):

_____ filles
_____ garçons

6. Année scolaire de l'enfant: _____

7. Services dont il bénéficie présentement:

___ dénombrement flottant
___ service de psycho-éducation
___ infirmière
___ psychologue
___ autre: spécifiez: _____

8. Passé scolaire de ce dernier:

A-t-il fait: pré-maternelle: OUI ___ NON ___
maternelle: OUI ___ NON ___

Provient-il: centre d'accueil: OUI ___ NON ___
classe de récupération: OUI ___ NON ___

9. Situation familiale:

- parents: _____
- fratrie: _____
- rang dans la famille: _____

10. Handicap(s) particulier(s) (à part la M.S.A.): _____

_____

_____

11. Motif(s) pour lesquels l'enfant est classé M.S.A.: _____

_____

_____

_____

_____

_____

Notes scolaires de l'élève: (photocopier le bulletin de notes ou le transcrire)

FICHE SIGNALÉTIQUE DE L'ENSEIGNANT(E)

Répondez à toutes le questions en cochant ( ) la case prévue à cet effet. S'il y a lieu, précisez votre réponse.

1. Sexe: ☐ féminin ☐ masculin

2. A quel groupe d'âge appartenez-vous?

   moins de 21 ans ..... ☐
   21-25 ans ..... ☐
   26-30 ans ..... ☐
   31-35 ans ..... ☐
   36-40 ans ..... ☐
   41-45 ans ..... ☐
   46 ans et plus ..... ☐

3. Quel est votre état civil?

   célibataire ☐
   marié(e) ☐
   séparé(e)/divorcé(e) ☐
   union libre ☐
   veuf/veuve ☐
   autre ☐ spécifiez: _____

4. Quelle fonction occupez-vous actuellement?

   enseignant(e) 1er cycle du primaire ☐
   2e cycle du primaire ☐
   autre: spécifiez _____

5. Combien d'années de scolarité vous sont actuellement reconnues?

   15 ans ou moins ☐
   16 ans ou moins ☐
   17 ans ou moins ☐
   18 ans ou moins ☐
   19 ans ou moins ☐
   20 ans et plus ☐

6. Diplôme obtenu

1) brevet d'école normale ☐
indiquez lequel _____

2) niveau universitaire: Baccalauréat spécialisé: ☐
éducation préscolaire et enseignement au primaire ☐
enseignement en adaptation scolaire ☐
enseignement professionnel ☐
information scolaire et professionnelle ☐
autre, spécifiez: _____

3) autres, spécifiez: _____

7. Au cours de votre formation universitaire ou autre, avez-vous suivi des cours traitant des sujets suivants:

	oui	non
1) déficience mentale	☐	☐
2) mésadaptation socio-affective	☐	☐
3) troubles d'apprentissage	☐	☐
4) troubles du langage	☐	☐
5) handicaps physique et sensoriel	☐	☐
6) développement affectif de l'enfant normal	☐	☐
7) développement intellectuel de l'enfant normal	☐	☐
8) développement psycho-moteur de l'enfant normal	☐	☐
9) autres: spécifiez: _____		

8. Expérience de travail

Indiquez le nombre d'années où vous avez travaillé jusqu'à maintenant en tant que:

Enseignant:
. au primaire (1er cycle) ___ ans
. au primaire (2e cycle) ___ ans
. au secondaire ___ ans
. au collégial ___ ans
. autre (précisez) ___ ans
_____

. directeur(trice) d'école ___ ans
. membre du personnel non-enseignant ___ ans

9. En tant qu'enseignant(e) ou membre du personnel non-enseignant, indiquez le nombre d'années où vous avez été affecté(e):

au secteur régulier ___ ans
au secteur d'adaptation scolaire ___ ans

10. Au cours de votre expérience passée, excluant la présente année, avez-vous déjà travaillé auprès d'enfants démontrant des troubles d'apprentissage?

☐ oui, spécifiez: _____
_____

☐ non

11. Avez-vous déjà travaillé auprès d'enfants ayant des troubles de comportement?

☐ oui

☐ non

FICHE D'IDENTIFICATION DE L'ÉCOLE: QUESTIONNAIRE AU DIRECTEUR

1. Dans quel milieu socio-économique se situe l'école (indiquez le nom)?

_____

_____

2. Combien d'élèves fréquentent cette école?

_____

3. Combien y a-t-il de classes?

_____

4. Combien y a-t-il d'enseignants(tes)?

nombre d'hommes _____
nombre de femmes _____
total _____

5. Combien y a-t-il d'orthopédagogues dans votre école?

		temps complet	temps partiel
nombre au 1er cycle	_____	_____	_____
nombre au 2e cycle	_____	_____	_____

6. Combien y a-t-il de psychologues?

nombre de jours/semaine _____

7. Combien y a-t-il de psycho-éducateurs?

		temps complet	temps partiel
nombre au 1er cycle	_____	_____	_____
nombre au 2e cycle	_____	_____	_____

8. Combien y a-t-il de professeurs support dans votre école? _____

   nombre de jours/semaine _____

9. Combien y a-t-il de professeurs soutien dans votre école? _____

   nombre de jours/semaine _____

10. Combien y a-t-il d'orthophonistes dans votre école? _____

    nombre de jours/semaine _____

11. Combien y a-t-il d'infirmières dans votre école? _____

    nombre de jours/semaine _____

12. Y a-t-il d'autres personnes ressources dans votre école? _____

    Si oui, indiquez la nature et la fréquence du service donné par cette personne.

FICHE SIGNALÉTIQUE DE L'ÉLÈVE A PARTIR DU DOSSIER PSYCHOLOGIQUE

1. Cet élève a-t-il passé un test d'intelligence Wisc?

   oui _____ date: _____

   résultat au verbal _____
   résultat au non-verbal _____
   résultat au global _____

   D'autres tests d'intelligence? Lequel ou lesquels? _____

2. Cet élève a-t-il passé un test de personnalité?

   oui _____ non _____

   Si oui, indiquez lequel ou lesquels? _____

3. Avez-vous rencontré les parents?

   oui _____ non _____

4. Avez-vous rencontré l'enseignant(e)?

   oui _____ non _____

5. A-t-il été observé en classe?

   oui _____ non _____

   Si oui, à l'aide de quels instruments? _____

6. Depuis combien d'années cet élève est-il classé mésadapté socio-affectif? Pourquoi?

Classe: _____

Nom: _____

Date: _____

Question 1

Avec qui, dans ta classe, aimerais-tu mieux travailler en français?

_____

Avec qui d'autre?

_____

Et avec qui encore?

_____

Question 2

Avec qui, dans ta classe, aimerais-tu mieux travailler en mathématiques?

_____

Avec qui d'autre?

_____

Et avec qui encore?

_____

Question 3

Qui, dans ta classe, inviterais-tu à ton party d'anniversaire?

_____

Qui encore?

_____

Qui d'autre?

_____

Questionnaire à l'enseignant(e) sur les services offerts à l'élève ayant des problèmes graves de comportement et intégré à la classe ordinaire

1. En quelle année est l'élève intégré(e)?

2. Indiquez les services que reçoit l'élève intégré(e)?
(quand la réponse est non, vous répondez aux items "autres possibilités"

	oui	parce que ce service existe dans mon école mais je ne m'en sers pas	parce que ce service existe dans mon école mais n'est pas accessible	parce qu'à ma connaissance ce service n'existe pas dans mon école
a) orthopédagogie	____	____	____	____
b) psychologie	____	____	____	____
c) tutorat (élève qui apporte de l'aide à l'élève intégré(e) sous la supervision de l'enseignant(e))	____	____	____	____
d) psycho-éducation	____	____	____	____
e) professeur support	____	____	____	____
f) professeur soutien	____	____	____	____
g) dénombrement flottant	____	____	____	____
h) orthophonie	____	____	____	____
i) infirmière	____	____	____	____
j) directeur (trice) de l'école	____	____	____	____
k) assistant(e) directeur(trice)	____	____	____	____
l) autres collègues enseignants(tes)	____	____	____	____
m) conseiller en fréquentation scolaire	____	____	____	____
n) autres - spécifiez	____	____	____	____

3) Indiquez, pour chacun des services reçus, la fréquence et la nature de ce service pour les deux semaines précédant votre réponse à cette question?

ORTHOPÉDAGOGIE

EXEMPLE:

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence	2 fois	1 fois	1 fois	3 fois
Nature du service	l'orthopédagogue vient travailler avec l'élève dans la classe. matière: mathématiques (2 fois)	l'élève reçoit une leçon de français à l'extérieur de la classe	l'orthopédagogue travaille à l'intérieur de la classe avec un groupe d'élèves dans lequel se trouve l'élève intégré matière: mathématiques	évaluation du programme vu en français depuis le début de janvier (1 fois) leçons en mathématique (2 fois)

ORTHOPÉDAGOGIE

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

PSYCHOLOGIE

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

TUTORAT

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

PSYCHO-ÉDUCATION

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

PROFESSEUR SUPPORT

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

PROFESSEUR SOUTIEN

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

DÉNOMBREMENT FLOTTANT

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

ORTHOPHONIE

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

INFIRMIÈRE

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

DIRECTEUR(TRICE) DE L'ÉCOLE

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

ASSISTANT(E)-DIRECTEUR(TRICE)

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

AUTRES COLLÈGUES ENSEIGNANTS(TES)

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

CONSEILLER EN FRÉQUENTATION SCOLAIRE

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

AUTRES

	1re semaine		2e semaine	
	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe	Intérieur de la classe	Extérieur de la classe
Fréquence				
Nature du service				

4) Considérez-vous que les services offerts à l'élève intégré(e) sont insuffisants, suffisants, excellents? Dites pourquoi.

5) Indiquez sur l'échelle suivante votre degré de satisfaction des services offerts à l'élève intégré(e): insatisfait, satisfait, grandement satisfait. Dites pourquoi.

QUESTIONNAIRE A L'ENSEIGNANT(E) SUR L'INTÉGRATION DE SON ÉLÈVE

Nom du sujet: _____

Date: _____

1. L'enfant intégré à la classe

- ☐ a été promu normalement
- ☐ provient d'une classe spéciale
- ☐ provient d'une famille d'accueil
- ☐ provient d'un centre d'accueil

2. Comment percevez-vous le fait que cet élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage soit intégré dans votre classe?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. Considérez-vous l'intégration de cet(te) élève comme un succès ou un échec? A partir de quels critères?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. Avez-vous été informé(e) à l'avance de cette intégration?

☐ OUI ☐ NON

Si oui, combien de temps? _____

Nom du sujet: _____

5. Avez-vous été consulté(e) lors de la prise de décision visant l'intégration?

☐ OUI ☐ NON

6. Avez-vous été préparé(e) à cette intégration?

☐ OUI ☐ NON

Si oui, comment? _____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Comment considérez-vous cette intégration pour (nom de l'enfant)_____

-3 très nuisible	-2 moyen-nement nuisible	-1 un peu nusible	0 neutre	1 un peu bénéfique	2 moyen-nement bénéfique	3 très bénéfique

Pourquoi? _____

_____

_____

_____

_____

_____

Nom du sujet: _____

8. Considérez-vous que cette intégration a été bénéfique pour les autres enfants de la classe?

-3 très nuisible	-2 moyen-nement nuisible	-1 un peu nuisible	0 neutre	1 un peu bénéfique	2 moyen-nement bénéfique	3 très bénéfique

Pourquoi? _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. Avez-vous éprouvé des difficultés au cours de l'intégration de cet enfant?

☐ OUI ☐ NON

Si oui, lesquelles (par ordre d'importance)? _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

LISTE DE VÉRIFICATION DE L'EXPÉRIMENTATEUR

Avant de terminer une expérimentation dans chaque classe, assurez-vous que:

		Nombre
1. Les grilles d'observation en classe ont été complétées		
. pour l'enfant ayant des problèmes de comportement . pour l'enfant qui n'en a pas	☐ ☐	☐ ☐
Les grilles d'observation en récréation	☐	
Fiche signalétique de l'enfant	☐	
2. Le questionnaire à l'enseignant sur les services a été complété.	☐	
L'entrevue avec l'enseignant(e) sur sa perception de l'intégration de son élève a été complétée.	☐	
Fiche signalétique de l'enseignant(e)	☐	

Questionnaire en classe

3. Le sociogramme a été passé	☐
Le test sur le concept de soi a été passé	☐
4. Vous avez en main les résultats scolaires de l'élève avec ses moyennes en mathématiques et en français ainsi que celles de son groupe classe pour les mêmes matières.	☐
5. La liste de la classe et l'identification de tous les enfants.	☐
6. La fiche du directeur d'école	☐
7. La fiche signalétique à partir du dossier psychologique.	☐
8. La lettre de remerciement a été adressée et postée.	☐

ANNEXE 2

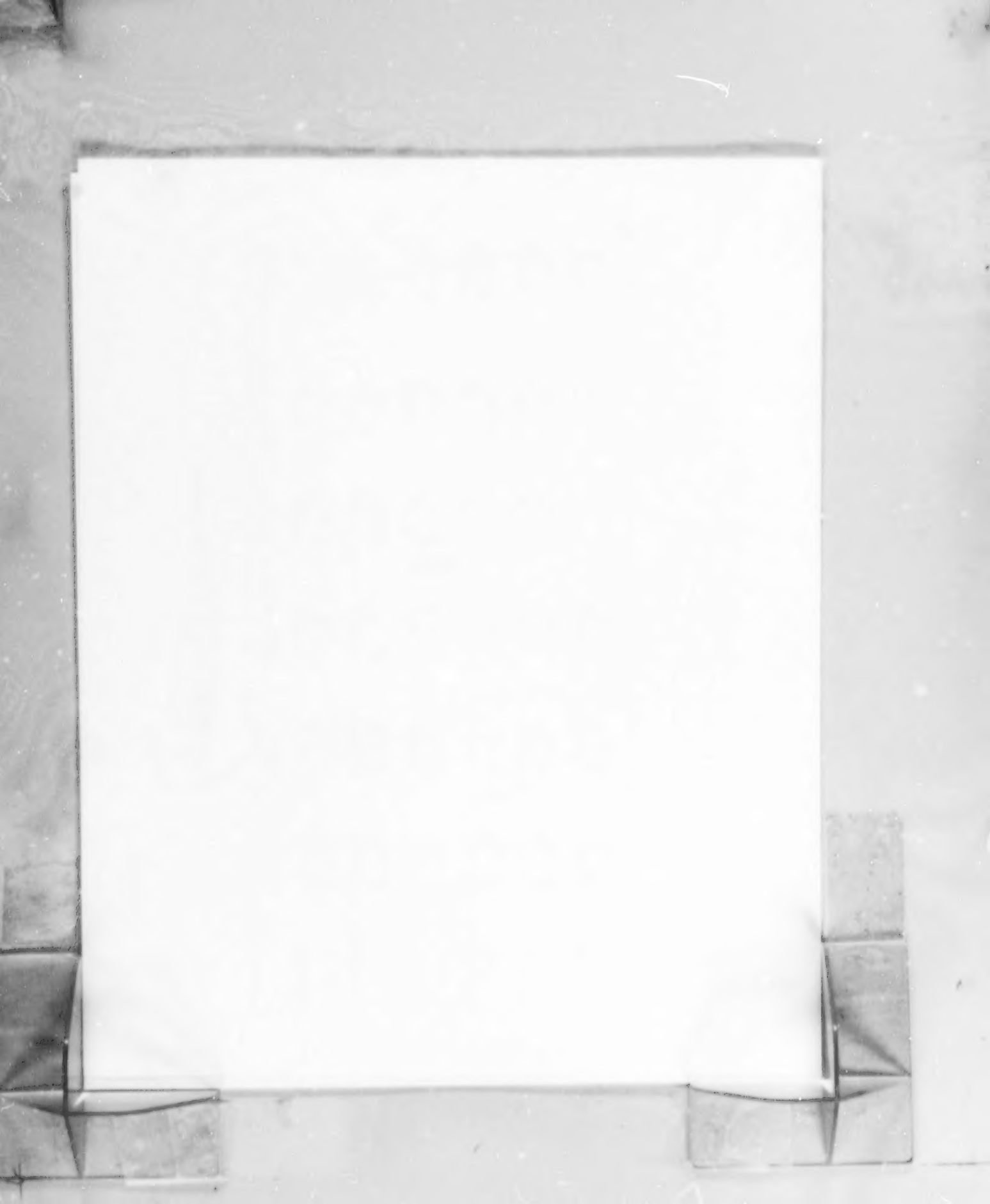


Tableau 1
CORRÉLATIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES MESURES
DES GARÇONS M.S.A.

	APPROPRIÉS	INAPPROPRIÉS	MATHÉMATIQUES	FRANÇAIS	CONCEPT DE SOI	SOCIOGRAMME
APPROPRIÉS	1,0000 (0) P ******	- 0,5659 (27) P ,001	0,3813 (27) P ,025	0,5550 (27) P ,001	- 0,0581 (27) P ,387	- 0,0812 (27) P ,344
INAPPROPRIÉS	-0,5659 (27) P ,001	1,0000 (0) P ******	- 0,4220 (27) P ,014	- 0,4950 (27) P ,004	0,0161 (27) P ,468	0,0349 (27) P ,431
MATHÉMATIQUES	0,3813 (27) P ,025	- 0,4220 (27) P ,014	1,0000 (0) P ******	0,7921 (27) P ,001	- 0,0488 (27) P ,405	0,0519 (27) P ,399
FRANÇAIS	0,5550 (27) P ,001	- 0,4950 (27) P ,004	0,7921 (27) P ,001	1,0000 (0) P ******	0,1149 (27) P ,284	0,1200 (27) P ,276
CONCEPT DE SOI	-0,0581 (27) P ,387	0,0161 (27) P ,468	0,0488 (27) P ,405	0,1149 (27) P ,284	1,0000 (0) P ******	0,1339 (27) P ,253
SOCIOGRAMME	-0,0812 (27) P ,344	0,0349 (27) P ,431	0,0519 (27) P ,399	0,1200 (27) P ,276	0,1339 (27) P ,253	1,0000 (0) P ******

Tableau 2
CORRÉLATIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES MESURES
DES FILLES M.S.A.

	APPROPRIÉS	INAPPROPRIÉS	MATHÉMATIQUES	FRANÇAIS	CONCEPT DE SOI	SOCIOGRAMME
APPROPRIÉS	1,0000 (0) P ******	- 0,8662 (8) P ,003	- 0,0510 (6) P ,462	0,4791 (7) P ,138	0,2114 (8) P ,308	- 0,2232 (8) P ,298
INAPPROPRIÉS	-0,8662 (8) P ,003	1,0000 (0) P ******	- 0,2268 (6) P ,333	- 0,6104 (7) P ,073	- 0,3971 (8) P ,165	0,4504 (8) P ,131
MATHÉMATIQUES	-0,0510 (6) P ,462	- 0,2268 (6) P ,333	1,0000 (0) P ******	0,6197 (6) P ,095	0,0723 (6) P ,446	- 0,6122 (6) P ,098
FRANÇAIS	0,4791 (7) P ,138	- 0,6104 (7) P ,073	0,6197 (6) P ,095	1,0000 (0) P ******	- 0,0132 (7) P ,489	- 0,2929 (7) P ,262
CONCEPT DE SOI	0,2114 (8) P ,308	- 0,3971 (8) P ,165	0,0723 (6) P ,446	- 0,0132 (7) P ,489	1,0000 (0) P ******	- 0,5657 (8) P ,072
SOCIOGRAMME	-0,2232 (8) P ,298	0,4504 (8) P ,131	- 0,6122 (6) P ,098	- 0,2929 (7) P ,262	- 0,5657 (8) P ,072	1,0000 (0) P ******

Tableau 3
CORRÉLATIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES MESURES
DES GARÇONS TÉMOINS

	APPROPRIÉS	INAPPROPRIÉS	CONCEPT DE SOI	SOCIOGRAMME
APPROPRIÉS	1,0000 (0) P ******	- 0,7094 (27) P ,001	0,4445 (26) P ,011	0,3168 (27) P ,054
INAPPROPRIÉS	-0,7094 (27) P ,001	1,0000 (0) P ******	- 0,3127 (26) P ,060	- 0,2579 (27) P ,097
CONCEPT DE SOI	0,4445 (26) P ,011	- 0,3127 (26) P ,060	1,0000 (0) P ******	0,3705 (26) P ,031
SOCIOGRAMME	0,3168 (27) P ,054	- 0,2579 (27) P ,097	0,3705 (26) P ,031	1,0000 (0) P ******

Tableau 4
CORRÉLATIONS ENTRE LES DIFFÉRENTES MESURES
DES FILLES TÉMOINS

	APPROPRIÉS	INAPPROPRIÉS	CONCEPT DE SOI	SOCIOGRAMME
APPROPRIÉS	1,0000 (0) p ******	- 0,8115 (8) P ,007	- 0,3315 (8) P ,211	- 0,2706 (8) P ,258
INAPPROPRIÉS	-0,8115 (8) P ,007	1,0000 (0) p ******	0,2781 (8) P ,252	0,1393 (8) P ,371
CONCEPT DE SOI	-0,3315 (8) P ,211	0,2781 (8) P ,252	1,0000 (0) p ******	0,2111 (8) P ,308
SOCIOGRAMME	-0,2706 (8) P ,298	0,1393 (8) P ,131	0,2111 (8) P ,308	1,0000 (0) p ******